

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
2017-2018

EL SILENCIO EN LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL A APRENDIENTES TURCOS DE ELE

Trabajo realizado por Sara Ruiz Gómez

Dirigido por Manuel Martí Sánchez



ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	1
INTRODUCCIÓN	2
MARCO TEÓRICO	11
CAPÍTULO 1. Comunicación y cultura	12
1.1. Relación entre ambas en ELE	12
1.2. La competencia intercultural entre las competencias del hablante de lenguas	14
CAPÍTULO 2. La comunicación no verbal	21
2.1. Origen y estudio	21
2.2. Sistemas	22
CAPÍTULO 3. El silencio en el acto comunicativo	25
3.1. Pensamiento, palabra y silencio	27
3.2. Diferencias interculturales en torno al silencio	30
3.3. La presencia del silencio en el marco de ELE.....	32
3.4. Hacia la incorporación del silencio en el aula de ELE.....	33
DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	38
1. Planteamiento de la investigación	38
1.1. Objetivo.....	38
1.2. Hipótesis.....	38
1.3. Diseño del instrumento de medida: el cuestionario.....	39
2. Análisis e interpretación de resultados	40
2.1. Perfil de los informantes y datos básicos sobre su aula de español	40
2.2. Respecto a la comunicación no verbal	44
2.3. Respecto al silencio como signo comunicativo.....	45
CONCLUSIONES	50
ANEXOS	59
ANEXO I. Cuestionario: El silencio en la enseñanza de la comunicación no verbal a aprendientes turcos de ELE.....	60
ANEXO 2. Datos conjuntos del cuestionario <i>online</i> : El silencio en la enseñanza de la comunicación no verbal a aprendientes turcos de ELE.....	66

RESUMEN

El silencio es una realidad con gran valor comunicativo, sujeta a la variación cultural. Desde esta convicción, el presente Trabajo Fin de Máster analiza el silencio como elemento de la comunicación no verbal, cuyo dominio forma parte de la competencia comunicativa, en un sentido amplio, e intercultural del español. Este análisis del silencio parte de la perspectiva de los místicos y filósofos, y acaba en la consideración de semiólogos y sociolingüistas. La reflexión hecha por los primeros ha revelado aspectos muy profundos del silencio en la comunicación en el aula de ELE, en la medida en que destaca los límites del lenguaje. Tras este marco teórico, se ha diseñado una investigación acerca de las creencias de los docentes de ELE en Estambul sobre la presencia del silencio en el aula. El examen de las creencias que subyacen a las respuestas permitirá articular algún modo de intervención en el que se introduzca el signo del silencio en su doble dimensión dentro del aula de ELE.

PALABRAS CLAVE

Comunicación y cultura; competencia intercultural; comunicación no verbal; pensamiento, palabra y silencio; encuesta.

ABSTRACT

Silence is a reality with a great communicate value, which depends on cultural variation. From this conviction, this proyect analyzes silence as an element of non-verbal communication, whose domain is part of the communicative competence, in relation to the Spanish language and culture. This analysis of silence starts from the perspective of mystics and philosophers, and ends with the consideration of semiologists and sociolinguists. The findings made by the first has revealed very deep aspects of silence in communicative in the ELE's classroom, in the sense that it highlights the limits of language. After this theorical framework, an investigation has been designed about the beliefs ELE's teachers in Istanbul regarding the presence of silence in his classrooms. The examination of the ideas that underlie the answers will allow to articulate some type of intervention, in which the sign of silence is introduced as a dual-focused dimension within the ELE's classroom.

KEY WORDS

Communication and culture; intercultural competence; non-verbal communication; thought, word and silence; survey.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es continuo, silencio y palabra; el silencio no irrumpe el habla, la hace posible

Michele Federico Sciacca

Callar, del latín *callāre*, y silencio, del latín *silentium* (y este del verbo *silere*), son dos palabras que nos conducen al más puro misticismo, a la contemplación, a la subjetividad, al pensamiento crítico y a la libre interpretación por su amplia y ambigua polisemia¹. El silencio es el estado habitual de las cosas y los animales; en cambio, en el hombre lo habitual es hablar, de modo que el hombre calla cuando el hablar no es posible o cuando no le basta. Así las cosas, palabra y silencio existe una relación necesaria, desde la que se va a entender el segundo en este Trabajo Final de Máster.

La palabra cura al hombre, que diría Freud; le permite representar sus pensamientos constituyendo su lenguaje interior e interactuar con otras personas. Como ya mencionaba Martí (2004), el silencio representacional, vinculado a nuestro lenguaje interior, nos ayuda a conocernos mejor. Sin embargo, puede ser también un obstáculo convirtiéndose en ruido interior, a menudo acompañado de soledad y quietud que no nos permite pensar con nitidez sobre nuestra realidad. Para el hombre, el lenguaje exterior y el lenguaje social son necesarios para que haya un silencio exterior y surja así una coexistencia entre silencio, pensamiento y armonía existencial. Octavio Paz, en su sentir más poético, expresa que «el lenguaje nos da el sentimiento y la conciencia de pertenecer a una comunidad», pero el «silencio es inseparable de la palabra, es su tumba y su matriz, la letra que lo entierra y la tierra donde germina».

Silencio y callar, en su sentido más comunicativo, aluden a los mismos fenómenos: son el inicio o el fin de un pensamiento, de una palabra o de un acto sujeto a sensibilidades

¹ Como mencionaba Andrés (*apud* Simón, 2018), si los antiguos latinos distinguían *silere* de *tacere* se debe a que el primer término significaba la expresión de serenidad, de no movimiento, un silenciarse sin aparente objeto, impersonal. *Tacere* indicaba, en cambio, un callar «activo», una voluntad que pretendía antes bien la disciplina del no hablar con el propósito de ajustar, o por así decir, de anular las disonancias producidas por todo aquello que rodea al ser humano. Apelaban a dos distintas dimensiones, como el *jamoosh* (callar) y el *sukood* (silencio) persas, o el *shaqat* y el *sheqet* hebreos. Mientras que en sánscrito «silencio» se refiere como *mauná*, cumplirlo con rigor se conoce con el término *maunavratta*. *Tacere* es el *siôpan* griego; *silere*, el *sigân* que señala algo más que la concentración para obtener un fin, el reposo necesario para la lectura o atender más despiertamente la voz ajena. *Silere* es el verbo que reconoce la inmovilidad, la parte detenida de lo que no cesa, un abandono del deseo, el cauce del desapego. Por eso, en el lenguaje de la espiritualidad se ha asociado a una actitud mística, mientras que *tacere* se ha vinculado principalmente a una voluntad ascética.

culturales y están asociadas a la ausencia de algo y a la no-actividad. Guillermo Sucre, poeta, traductor y crítico literario venezolano, mencionaba que «hablar a partir de la conciencia que se tiene del silencio, es ya hablar de otro modo: al reconocer sus límites, el lenguaje puede recobrar al mismo tiempo su intensidad. ¿No hay un lenguaje que, por su propia naturaleza, es una suerte del silencio?». Esta cita de Sucre nos sirve para reafirmar lo que Mateu (2001: 177)² destaca: «la ambigüedad y la incertidumbre que provoca el hecho de callar, es una de las virtudes que más favorece al silencio». Por eso, «de lo que no se puede hablar, hay que callar» (Wittgenstein, 1921).

El silencio es un hecho universal, sujeto a factores culturales y contextuales, que en último término siempre se presenta como en un acto individual. Esto, unido a su propia naturaleza, lo convierten en un fenómeno ambiguo que comunica queriendo o sin querer hasta en su más profunda quietud. Sperber y Wilson (1995[1996]: 57, *apud* Martí, 2004), señalan que «el silencio también genera inferencias, aunque dado su carácter básicamente no proposicional, sea compleja la determinación de estas».

Aunque las palabras sean para las personas la salvación del silencio, tienen la capacidad de envolver a la mentira, a lo que hay que unir que «no hemos de perder de vista que tampoco la lengua está exenta de variedad de interpretaciones y ambigüedades y, sin embargo, los lingüistas intentan continuamente su sistematización» (Jové 1998: 101). Los científicos (psicólogos, semiólogos, lingüistas...) tienen la necesidad de sistematizar, como se ha hecho con el lenguaje y las lenguas, el silencio a fin de convertirlo en un objeto bien definido. Tal postura es lógica y conveniente, pero no debe oscurecer que, antes de ello, el silencio es una realidad compleja, de límites difíciles de precisar, empezando por los que lo diferencian de la palabra:

La ambigüedad de la que participa el silencio, su carácter metafórico e indeterminado y la abundancia de sus significados nos llevan a afirmar que, una de las características que lo definen, es su propio carácter ilimitado, su complejidad; dándose así una estrecha interacción entre el exceso que implica esta noción y los límites que nos determinan al enfrentarnos a ella (Garriga, 2013: 325).

Ante esta contradicción entre las necesidades de los científicos y la realidad inasible, no definida del silencio, es útil distinguir entre el silencio de la filosofía, la

² Mateu, en su tesis doctoral *El lugar del silencio en el proceso de la comunicación* (2001), muestra un análisis exhaustivo del silencio a partir de la teoría de la comunicación y la pragmática. Muestra este signo, mediante una comprensión holística, como un concepto heterogéneo, no lineal, interdisciplinar y atento a múltiples funciones comunicativas. Percibe el silencio como una clase más de enunciado y revaloriza este signo frente al habla.

mística y la poesía, y el silencio de los científicos. El presente TFM va a basarse en este, porque este es el silencio de los especialistas en la comunicación no verbal. Sin embargo, algo diremos del primero, por dos razones fundamentales. La primera, porque la reflexión sobre el silencio hecha desde la filosofía, la mística y la poesía, ha revelado aspectos muy profundos de este que pueden enriquecer la comunicación en el aula de ELE, en la medida en que destaca los límites del lenguaje. La segunda razón se encuentra en que este silencio incluye el silencio comunicativo.

Digamos, pues, algo del primer silencio. De acuerdo con el sentido que tiene lo místico en el primer Wittgenstein, reconocemos las limitaciones de nuestro lenguaje para hablar de la ética, la estética y la teoría de los valores -o lo que es lo mismo, de la filosofía- en nuestro trabajo de investigación.

Porque la filosofía es análisis del lenguaje: la filosofía debía encargarse de delimitar el ámbito de lo indecible (y, por extensión, de lo impensable) mediante el establecimiento de los límites de lo decible (o, lo que es lo mismo, lo pensable) (Vásquez, 2016).

Y diferenciar así el silencio comunicativo como aquel que nace de la más profunda quietud, aquella que da importancia a las operaciones mentales en el proceso comunicativo. Porque «pensemos que incluso después de decir que no sabemos qué decir, el silencio añade más mensaje todavía» (Mateu, 2001: 136). Pues «actividad o inactividad, palabras o silencio tienen siempre valor de mensaje; o sea, influyen sobre los demás, quienes a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por ende, también comunican» (Girbau-Massana, 2002: 13, *apud* Méndez, 2016: 2). En este sentido, mientras los más positivistas defienden que lo que más importa en la vida es aquello sobre lo que podemos hablar, para Wittgenstein, lo que realmente importa en la vida humana es precisamente aquello sobre lo que debemos callar, porque no puede decirse, solo mostrarse. Como Vásquez (2016) menciona, el silencio es indicio de que nos encontramos ante algo más profundo e importante que lo que surge en la interacción, pues lo que no puede ser dicho aún puede ser mostrado.

A lo largo de este estudio, hemos podido comprobar que son numerosos los investigadores que ven el silencio como un elemento que puede significar prácticamente cualquier cosa que pueda decirse verbalmente (Knapp, 1980: 224, *apud* Méndez, 2016: 3) y, desde hace varias décadas, existe una gran controversia a la hora de estudiar los actos silenciosos en el plano comunicativo (Méndez, 2016: 3) revolucionando la limitación que se le presupone en numerosas ocasiones.

Como se ha dicho, el presente Trabajo Fin de Máster (TFM) analiza el silencio como elemento de la comunicación no verbal (en adelante, CNV) y componente de la competencia comunicativa del español. Este análisis tendrá un carácter contrastivo, al poner en relación las funciones y otras propiedades del silencio en español con las que presenta en turco. Confiamos en que este análisis sirva para conocer, tratar y modificar los pensamientos, actitudes y conductas de los docentes de ELE acerca del silencio, lo que se traduzca en una de las mayores importancias en las programaciones de aula y presencia del silencio en las clases. Tales intenciones nos llevarán a superar la concepción del silencio habitual en los estudios de comunicación no verbal y abrirnos a la existente en los filósofos, la correspondiente al primer silencio y que traslucen estas palabras:

Dado su carácter difuso, gradual e indeterminado, en un sentido *analógico*. Dejando aparte el silencio indicial de la interacción, del que seguramente es más consciente el receptor que el emisor (Poyatos, 1994: 171), este silencio se abre a dos vertientes: a) el silencio expresivo de la comunicación sin palabras o a partir de las palabras, para llegar a donde éstas no son capaces³; y b) el silencio de la escucha, que ayuda a comprender al otro, a conocerlo, lo que favorece también una comunicación más profunda y satisfactoria. [...] Quizá por aquí se encuentre también el modo de unir Filosofía y Lingüística como soñó el también ambiguo pero genial Humboldt (Martí, 2004).

Somos conscientes de que «todas las definiciones del silencio tienen una alta carga cultural, de modo que no podemos analizar sus usos sin adscribirlos a una cultura determinada» (Méndez, 2016: 3).

Respecto a los motivos que me han llevado a escoger *el silencio* como elemento importante en las dos funciones del lenguaje –pensamiento y comunicación–, nacen, en primer lugar, por mi pasión por la naturaleza, por el sentimiento que me une a la montaña, por mi condición de viajera y por todos los valores que estos tres elementos, a lo largo de los años, han estado sujetos a mi mundo moral. En segundo lugar, escoger la ciudad de Estambul como lugar de la investigación del trabajo surge, por haber tenido la oportunidad de realizar las prácticas en esta cultura diferente a la nuestra y, por su estratégica situación geográfica, ya que el destino escogió Turquía para unir actualmente dos continentes: Asia y Europa. Puente, campo de batalla y punto de encuentro que ha visto abrazar, luchar, llorar y reír a múltiples culturas desde tiempos remotos. Son muchas

³ «Representa una aspiración humana muy profunda el ser entendido completamente sin necesidad de hablar» (Martí, 2004).

las civilizaciones que dejaron huella en esta tierra llena de continuos cambios y movimientos y, hoy día, se refleja en sus calles.

Cabe destacar que el origen del español en Turquía coincidió con la rivalidad hispano-otomana del siglo XVI y no tuviera, por entonces, tanto auge como en la actualidad, ya que el español fue vehículo de comunicación entre cautivos, frailes, renegados, espías y sefardíes. Fueron estos últimos los que mantuvieron viva nuestra lengua, y a día de hoy, es escasa la comunidad sefardí que la mantiene viva. Es tras desaparecer el Imperio Otomano y proclamarse la República de Turquía en 1923 por Mustafa Kemal Atatürk, cuando la creciente globalización y los cambios sociales han resurgido con más fuerza en el país, conduciéndolo hacia la modernidad y la democratización. La inauguración de la sede el Instituto Cervantes de Estambul, en el año 2001, motivó que otros centros incluyeran el español en sus planes de estudio.

Por este motivo y por otras circunstancias que no atañen a este trabajo de investigación, las necesidades del aprendiente turco están cambiando y cada vez más este demanda aprender una nueva lengua extranjera, el español, como bien se refleja en el anuario de *El Español en Turquía* del CVC Cervantes. El español, es la segunda lengua más hablada en todo el mundo, ya sea como lengua nativa, segunda lengua (en adelante, L2) o lengua extranjera (en adelante, LE) según el informe 2016 del Instituto Cervantes (en adelante, IC). En Turquía se imparte en numerosas escuelas, universidades y centros privados, ya que según datos recogidos en encuestas, el español, poco a poco se va consolidando como la tercera lengua extranjera que más interesa aprender a los alumnos, por detrás del inglés y del alemán y por delante del francés y del italiano.

Junto a esta demanda surge la necesidad de enseñar español en Turquía y de formar especialistas nativos y no nativos en todo lo que supone comunicarse en español, tanto verbal como no verbalmente, dentro de la cultura hispana. Es un hecho que la comunicación humana es un fenómeno mucho más complejo que un código de reglas, significados y sonidos, y si queremos formar usuarios verdaderamente competentes no debemos obviar esta realidad. Este concepto de usuario competente -ya recogido en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2002: 26)- pretende que todos los aprendientes de lenguas sean capaces de:

Comprender con facilidad prácticamente todo lo que oyen o leen; sepan construir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en la lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida; además, deben expresarse espontáneamente, con gran fluidez y

con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Haciendo referencia a estas *situaciones de mayor complejidad*, encontramos otra causa que justifica la enseñanza no solo de los elementos verbales, sino que también es necesario que los discentes aprendan, junto a estos, los elementos que a veces, en silencio, comunican sin querer. Nuestros aprendientes podrán comunicarse interculturalmente e interactuar con otros hablantes en cualquier situación comunicativa (Méndez, 2014: 306), adquiriendo una plena competencia lingüística.

Así, como seres que comunicamos, estamos constantemente emitiendo señales verbales y no verbales e, incluso, en los momentos de no-actividad estamos transmitiendo y emitiendo información. Reconocer y descifrar los signos no verbales en la transmisión de información y en la interpretación de los mismos, tanto en la cultura española como en la cultura turca, es primordial para que el proceso de enseñanza-aprendizaje (en adelante, E/A) dentro del aula de ELE se complete con éxito. Son elementos que, influenciados por el gran componente cultural de cada país, son difíciles de descodificar correctamente y el solo «hecho de ignorarlos puede producir malentendidos en la esfera personal, incidencias a nivel cultural y fallidos encuentros durante el proceso comunicativo» (Murias, 2016: 33).

Siendo consciente de esta realidad y tras haber vivido un proceso de aculturación en Estambul, consideramos que el dominio del sistema verbal de cualquier lengua no es suficiente para que la interacción se lleve a cabo con éxito tanto en el ambiente de aprendizaje como en cualquier situación comunicativa real. El haber tenido la oportunidad de situarme como observadora en diferentes aulas de ELE sin inmersión cultural, pero donde la lengua que predomina es el español y donde no está permitida la lengua materna -el turco- para comunicarse, me doy cuenta de que, a pesar de que los profesores son nativos españoles, la inclusión de los signos no verbales no tienen cabida especial en el currículo del centro ni en sus programas de aula. Estos se enseñan de manera esporádica si la situación de comunicación en el aula lo requiere y, suelen presentarse, junto a algunas de las funciones comunicativas del lenguaje verbal como bien se refleja en los niveles de referencia para el español del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006). Asimismo, el signo del silencio pasa desapercibido en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo este hilo argumental, es importante mencionar que, a pesar de que los signos no verbales se hayan acabado incluyendo en el MCER y en el PCIC (Murias, 2016: 78-84), el estudio del silencio no está recogido en el currículo de este último (Méndez, 2014: 83).

Estudios recientes en el campo de la no verbalidad apuntan a que los planes curriculares institucionales y los manuales o programaciones de ELE se han inclinado por ignorar el signo paralingüístico del silencio en sus planteamientos pedagógicos y, en consecuencia, han optado por excluir su tratamiento en la clase de español (Méndez, 2014: 307).

Es lógico pensar que si los planes curriculares, manuales y programaciones de ELE se inclinan por ignorarlo, muchos docentes harán lo mismo, dotando a este signo de insignificancia dentro de la comunicación humana.

Dada esta problemática, se nos plantea una pregunta sustancial en nuestra investigación:

- ¿No se pretende en la enseñanza de segundas lenguas que nuestros alumnos sean usuarios competentes dentro de la lengua que están aprendiendo y formarlos tanto en la verbalidad como en la no verbalidad incluso en situaciones de mayor complejidad?

Lo que pretendemos con la enseñanza del signo del silencio es que los aprendientes hablen y no que callen. Por ello, los discentes deben ser conscientes de la existencia de este signo y deben adoptar una consciencia crítica que les ayude a identificar el gran peso comunicativo que le otorga este al lenguaje humano. Contrastar sus múltiples matices con los significados que entraña en su propia cultura, les permitirá construir un signo que actúe como puente entre ambas culturas, potenciando la competencia intercultural (en adelante, CI) del aprendiente. «Aprender a hablar –y a callar, consecuentemente– comporta el conocimiento no solo de la gramática de nuestra lengua sino también de la manera adecuada de utilizar los silencios» (Mateu, 2001: 193).

Por su compleja definición, por su falta de límites, por su dificultad de análisis e interpretación en las diferentes culturas⁴, por la dificultad de aislar el silencio y los escasos

⁴ Como así lo muestran los trabajos de Méndez (2014) *¡Mira quién calla! La didáctica del silencio en el aula de ELE* y la tesis doctoral de Murias (2016) *Signos no verbales españoles y turcos: estudio comparativo para su aplicación a la enseñanza de ELE*.

estudios e investigaciones que trabajen el silencio como elemento de la CNV dentro de un aula de ELE en la cultura turca, surge el presente trabajo de investigación.

En relación a lo anterior expuesto, los objetivos que pretendemos alcanzar durante el desarrollo del trabajo se pueden dividir en generales y específicos. Serán los objetivos específicos los que nos ayuden a completar el objetivo general de la investigación: fundamentalmente, conocer la importancia que dan los docentes de ELE -en Estambul- al silencio en el proceso de E/A.

Este objetivo general puede desglosarse:

- Concretar la relación entre lengua y cultura, sobre la base de la interculturalidad.
- Definir el concepto de CNV y destacar el silencio como signo comunicativo.
- Conocer las diferencias interculturales en torno al silencio.
- Diseñar una encuesta para analizar y conocer qué valor adquiere el silencio en la enseñanza de lenguas extranjeras para los profesores de ELE en Estambul.
- Romper con la ambigüedad, incomunicación y malentendidos propios de las diferencias culturales.

Con el fin de alcanzar los objetivos expuestos y comprobar nuestra hipótesis de partida, el presente trabajo se estructura en tres partes fundamentales. En primer lugar, se desarrolla el marco teórico, dividido en tres capítulos. El primero de ellos ocupa la relación existente entre comunicación y cultura. Se muestra, en primer lugar, la relación entre ambas en ELE, y, en segundo lugar, se reflexiona y profundiza en la competencia intercultural entre las competencias del hablante de lenguas –desde la perspectiva del Consejo de Europa, del Plan Curricular del Instituto Cervantes y del Centro Virtual Cervantes: *Diccionario de términos Clave de ELE*-. Aquí se resalta el papel de los profesores y aprendientes en el proceso de E/A de la CI y se resumen los principales modelos de E/A de la CI. En el segundo capítulo, se profundiza en el amplio concepto que abarca la CNV, su origen y su evolución desde la perspectiva psicológica y pragmática. Posteriormente, se aborda el concepto de CNV y los sistemas que abarca. El tercer capítulo está centrado en el silencio como elemento de la CNV, su significado y su importancia en la comunicación entre hablantes de mismas y diferentes lenguas. Aquí es necesario desentrañar la polisemia del silencio y mostrar la relación existente entre pensamiento, silencio y palabra. Asimismo, se abordan las diferencias interculturales en torno al silencio para proseguir con un análisis sobre la presencia del silencio en el marco

ELE. Se cerrará el marco teórico con un análisis que nos acerque hacia la incorporación de este signo al aula de ELE.

La segunda parte de este trabajo lo conforma el diseño y desarrollo de la investigación, la cual se ha elaborado con un doble propósito. En primer lugar, se explica la metodología empleada durante la recogida de datos cuantitativos y cualitativos a través de una encuesta dirigida a docentes de ELE en Turquía, donde hemos obtenido una visión general sobre el silencio como elemento que forma parte de la comunicación humana y, a partir de ello, se extraen una serie de conclusiones. Posteriormente, se exponen los resultados obtenidos de las encuestas a través del empleo de la estadística descriptiva y el análisis de contenido.

El trabajo se completa, en último lugar, con un apartado de conclusiones, referencias bibliográficas y anexos. En las conclusiones se mostrarán las principales ideas extraídas, el resultado de la falsación de la hipótesis inicial, así como las nuevas vías de reflexión e investigación que hayan podido abrirse. En la bibliografía final se recogen todas las referencias manejadas. Por último, se incluyen los anexos que complementan la información del trabajo y completan la investigación.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. Comunicación y cultura

1.1. Relación entre ambas en ELE

[...] El lenguaje está abierto al universo y es uno de sus productos prodigiosos, pero igualmente por sí mismo es un universo. Si queremos pensar, vislumbrar siquiera el universo, tenemos que hacerlo a través del lenguaje, en nuestro caso, a través del español. La palabra es nuestra morada, en ella nacimos y en ella moriremos; ella nos reúne y nos da conciencia de lo que somos y de nuestra historia; acorta las distancias que nos separan y atenúa las diferencias que nos oponen. Nos junta pero no nos aísla, sus muros son transparentes y a través de esas paredes diáfanas vemos al mundo y conocemos a los hombres que hablan en otras lenguas. A veces logramos entendernos con ellos y así nos enriquecemos espiritualmente. Nos reconocemos, incluso, en lo que nos separa del resto de los hombres. Estas diferencias nos muestran la increíble diversidad de la especie humana y simultáneamente su unidad esencial. Descubrimos así una verdad simple y doble: primero, somos una comunidad de pueblos que habla la misma lengua y segundo, hablarla es una manera, entre otras, de ser hombre. La lengua es un signo, el signo mayor de nuestra condición humana.

Octavio Paz (1997) *El amor por nuestra lengua*. Congreso de Zacatecas

Este final del discurso de inauguración del Congreso de la Lengua Española (Zacatecas, México) de Octavio Paz nos sirve para confirmar lo que Bateson (*apud* Murias, 2016: 42) defendía: comunicación y cultura deben ser entendidos como una sola entidad, «toda cultura es comunicación». Todos los individuos tenemos un rasgo común -el lenguaje- y uno que nos diferencia -la cultura- y dentro de ella, la lengua. Cada individuo pertenece a una cultura determinada constituida por múltiples experiencias, valores, símbolos y hechos históricos y, nosotros actuamos conforme a dichos valores. Se deriva que toda cultura se transmite a través de la lengua y de los signos no verbales que la componen y que, estos, nos sirven de guía para relacionarnos con los otros, pero no son equivalentes en términos significativos. A través de esta transferencia construimos una historia y, en consecuencia, una cultura que caracteriza a una comunidad de hablantes y la diferencia de las demás. Se entiende que, cuando esas diferencias confluyen, los individuos enriquecen su bagaje lingüístico y no lingüístico, germinando una armonía cultural.

Martinell (2007: 76, *apud* Murias, 2016: 42) aumenta este término eliminando las barreras que lo limitan y deja que la cultura no quede amurallada por el espacio, el tiempo y las personas que se desarrollan en él, sino que

La cultura supera el espacio geográfico concreto, la cultura no tiene por qué ser privada del mismo grupo a lo largo de generaciones: habrá incorporaciones y habrá deserciones [...] una cultura no se contamina en contacto con otras, simplemente; un individuo no está necesariamente inmerso en una cultura toda su vida (Martinell, 2007: 76, *apud* Murias, 2016: 42).

De modo que, tanto el lenguaje verbal como el no verbal, son códigos de comportamiento –expresiones faciales, tonos de voz, miradas, distancias corporales, etc.- que actúan como contenidos fundamentales de las diferentes culturas, pero los valores que hemos adquirido en la nuestra propia serán los que nos condicionen a interpretar sus significados en un sentido u otro.

Estas reflexiones nos ponen en el camino de entender comunicación y cultura como un conjunto integrado de sistemas de comunicación interdependientes, donde el lenguaje no verbal cobra suma importancia en la comunicación humana. Así, la CNV cuenta, hoy día, con cierto respaldo por parte de algunos documentos institucionales como el MCER y el PCIC. Aquí hay que destacar las aportaciones de algunos investigadores como Poyatos (1993, 1994, 2002, 2004) o Cestero (1995, 1998, 1999a, 1999b, 2004, 2007) (*apud* Méndez, 2014: 16).

Desde hace ya algún tiempo, los estudios de la lengua y la comunicación son conscientes de que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera supone mucho más que la adquisición de una competencia lingüística por parte del estudiante. Es necesario enseñar y aprender a comunicarse en la lengua meta y, para ello, el conocimiento del sistema lingüístico, por muy bueno y completo que sea, no es suficiente: se debe atender también a la competencia comunicativa. Una parte importante de esa competencia comunicativa son los sistemas de comunicación verbales.

Por otro lado, cabe destacar que, aunque estudios como los de Fernández-Conde⁵ (2004, *apud* Méndez, 2014: 17), demuestran que muchos de los manuales de ELE ya integran el tratamiento de la cultura, está demostrado que este elemento no es suficiente para que nuestros alumnos sean usuarios competentes de la L2/LE que están aprendiendo. También existen otros aspectos fundamentales que influyen en este componente y que

⁵ «Este estudio se ha realizado a partir del análisis de 14 manuales de español para negocios (ENE). La información porcentual del estudio, entre otras cuestiones, pueden consultarse en Fernández-Conde (2004)» (Méndez, 2014: 17).

dependen de la adquisición espontánea de la lengua en un contexto de inmersión real o simulado.

Consecuencia de lo anteriormente expuesto, consideramos que ha de ponerse más empeño en la integración de los sistemas no verbales a través de la lengua y la cultura que se enseña. Así se podrán paliar las deficiencias comunicativas que causan las diferencias interculturales existentes entre los signos no verbales de las distintas culturas que originan frecuentes errores o choques interculturales en la lengua meta (Méndez, 2014: 18), partiendo de la «Teoría de los culturemas» desarrollada por Poyatos, en la que se:

Distingue entre culturemas «básicos», «primarios», «secundarios», «terciarios» y «derivados» y en el que la unidad mínima es el «culturema». Con esta teoría pretende, por una parte, mostrar la conveniencia de analizar la conducta de los individuos de culturas diferentes de forma sistemática para llegar a una mayor comprensión de la misma y, por otra, dar cuenta de la necesidad de incorporar estas cuestiones a los programas de enseñanza de lenguas (Méndez, 2014: 16).

Para que esto sea posible, es necesario desarrollar, en nuestro trabajo, el concepto de CI entre las competencias del hablante de lenguas y la importancia de la CNV en la enseñanza de ELE para finalizar con el elemento más concreto que nos interesa trabajar: el silencio en la enseñanza de ELE.

1.2. La competencia intercultural entre las competencias del hablante de lenguas

Como hemos podido contemplar en el apartado anterior, el término cultura y comunicación, nos hace alzar la vista hacia otros términos aún más amplios que competen a este trabajo de investigación.

Plurilingüismo y multilingüismo son dos palabras que, según el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE) vienen a significar lo mismo: coexistencia de varias lenguas en un país o territorio. Pero si adoptamos una mirada crítica desde el enfoque de enseñanza de L2 o LE nos damos cuenta de que el plurilingüismo es un concepto que ha ido cobrando relevancia y, en consecuencia, otro significado que va más allá del multilingüismo. Es en el actual enfoque del Consejo de Europa sobre el aprendizaje de

lenguas⁶, cuando ha quedado demostrado que, el modelo fundamental de enseñar una lengua de forma aislada para el simple dominio lingüístico (MCER, 2002: 4), no es suficiente si pretendemos formar alumnos verdaderamente competentes en la lengua que están aprendiendo. De ahí nace el nuevo concepto de plurilingüismo, el cual:

Enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos [...] el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (MCER, 2002: 4).

En este sentido, el aprendizaje de una L2 o LE es un proceso complejo que requiere ir más allá de la enseñanza aislada de elementos lingüísticos como se mencionó anteriormente. Podemos decir que, el proceso de plurilingüismo, guarda estrecha relación con el concepto de pluriculturalismo en el que la lengua es un medio de acceso a la cultura y a sus manifestaciones. Así, en el proceso de adquisición de una nueva lengua influyen diversos factores afectivos, sociológicos, culturales y/o ambientales. Como dice De la Fuente (1998: 37, *apud* Méndez, 2014: 17), «está demostrado lo poco que se puede conseguir con una gran fluidez lingüística en otra lengua si no hemos conseguido, al mismo tiempo, una fluidez cultural».

La enseñanza de la competencia intercultural ha alcanzado, a día de hoy, relevancia en la enseñanza de lenguas, sin embargo, es complicado encontrar una significación exacta de esta CI, ya que sigue siendo objeto de debate y estudio (O'Dowd, 2003, *apud* Olavarri, 2015: 4) y, aunque en el MCER (2002) se haga referencia en numerosas ocasiones a tal término, tampoco dedica un apartado concreto a desarrollar el concepto de CI.

Dada esta problemática, encontramos varias definiciones. En la primera de ellas, hacemos alusión a Níkleva (2012: 116, *apud* Méndez, 2016: 614) para quien «la interculturalidad es una relación que se establece intencionalmente entre representantes de distintas culturas y se basa en el reconocimiento y en el respeto mutuo hacia distintos valores y formas de vida».

⁶ *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Consejo de Europa, 2002).

La segunda de ellas, la hallamos en el Centro Virtual Cervantes (CVC), donde se entiende por CI «la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad» (Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*)⁷.

De acuerdo con esto, entendemos que la lengua y la cultura son realidades indisociables. Se entiende que, para realizar las intenciones comunicativas de la lengua, no es suficiente solamente con atender a las competencias comunicativas descritas en el MCER (2002: 106-120) –las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas–, sino que también es interesante ligar a estas las competencias generales –conocimiento declarativo (saber), las destrezas y las habilidades interculturales (saber hacer), la competencia «existencial» (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender)– que, indiscutiblemente, van ligadas a la CI, como bien defendía Byram et al. (2002: 12-13, *apud* Olavarri, 2015: 9), que, además, nos recuerdan a *los cuatro pilares de la educación*⁸ propuestos por Delors en 1996.

Dedicamos en este apartado especial atención al «conocimiento declarativo (saber)», ya que engloba el «conocimiento del mundo» que ha desarrollado el aprendiente de lenguas en su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida de todas las formas de educación –formal, no formal e informal– y que le ayudará a relacionar su propia cultura con la cultura meta; «conocimiento sociocultural» para cambiar la percepción distorsionada de la lengua que aprenden fruto de estereotipos; y despertar la «consciencia intercultural» para crear una relación entre su propia cultura y la cultura objeto de estudio, como bien viene descrito en el MCER (2002: 99-106). Esto «supone dominar las estrategias comunicativas verbales y no verbales, e implica, así mismo, la aceptación de los códigos establecidos sin caer en estereotipos» (Murias, 2016: 614).

Por su parte, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), tiene en cuenta este enfoque centrado en la acción del MCER y continúa las tres grandes dimensiones del alumno: el alumno como *agente social*, como *hablante intercultural* y

⁷ https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm [Fecha de consulta: 9 de julio de 2018].

⁸ Jaques Delors, en el *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (1996: 21), destaca los *saberes* fundamentales para el desarrollo del aprendizaje significativo a lo largo de la vida: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*.

como aprendiente autónomo. En relación al alumno como *aprendiente intercultural*, lo define de la siguiente manera:

El alumno como hablante intercultural, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes (Instituto Cervantes, 2006).

Así, el PCIC tiene en cuenta en términos de objetivos distintos aspectos identificados en las competencias generales del MCER (Instituto Cervantes, 2006) y, se centra en desarrollar las destrezas y habilidades interculturales, la competencia existencial, el «conocimiento del mundo» y, además, la capacidad de aprender «que moviliza los aspectos indicados en los puntos anteriores y que se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea en otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento» (PCIC, Objetivos generales, Introducción, 2006).

En el *Diccionario de términos Clave de ELE* se menciona a M. Byram (1995: 2001), según el cual, la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia sociocultural, descritas por J. Van Ek (1986) en su modelo de los componentes de la competencia comunicativa, son las antecesoras de la CI.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, su conciencia intercultural sobre su cultura de origen y la cultura objeto de estudio dotará al alumno de un conocimiento, de una sensibilidad y de una comprensión de la realidad que le ayudará a ubicar ambas culturas en un contexto medio con el fin de eliminar los estereotipos, prejuicios y malentendidos interculturales, que nacen, en numerosas ocasiones, de nuestra ignorancia y desconocimiento sobre el mundo.

Ninguna lengua, por tanto, ninguna cultura es homogénea. Cada una tiene sus peculiaridades culturales y lingüísticas que las diferencian. El reconocimiento de cada una nos revelará rasgos significativos que nos dotarán de una conciencia intercultural adecuada para expresarnos de manera exitosa sociolingüísticamente hablando, adquiriendo así destrezas y habilidades interculturales.

1.2.1. Los profesores en la enseñanza de la CI

Para que lo anteriormente expuesto sea posible, es importante resaltar el papel de los profesores en la enseñanza de lenguas:

Los profesores deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua. Sus acciones constituyen modelos que los alumnos pueden seguir en su uso posterior de la lengua y en su práctica como futuros profesores (MCER, 2002: 142).

El profesor se considera guía y modelo a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier acción formativa y etapa educativa. Por ello, los docentes tienen que dar importancia no solo al conocimiento sociocultural que poseen acerca de la lengua que están enseñando sino, también, de la suya propia. Además de tener en cuenta sus actitudes y destrezas interculturales para transmitirlo de la manera más transparente posible y no caer en falsos estereotipos. Para ello, es importante señalar que entre las competencias clave del profesorado de L2/LE está la de facilitar la comunicación intercultural, la cual posibilitará todo el proceso anterior. Pues el profesor debe «implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural, adaptarse a las culturas del entorno, fomentar el diálogo intercultural y promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural» (CVC Cervantes, *Las competencias clave del profesorado: Comunicación intercultural*), de manera que todas las culturas implicadas en el proceso de E/A se beneficien.

También es importante resaltar las tres etapas que intervienen en el proceso de adquisición de la CI y que todo docente de ELE debe conocer, para facilitar a los aprendientes las herramientas necesarias que les ayude a ser mediadores de su aprendizaje entre la cultura materna y la cultura meta:

1. Nivel monocultural: el aprendiente observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura;
2. Nivel intercultural: el aprendiente toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas; y, finalmente,
3. Nivel transcultural: el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas culturas.

(Meyer, 1991, *apud Diccionario de términos Clave de ELE*)

1.2.2. Los aprendientes de la CI

Por su parte, los alumnos, madurarán y desarrollarán adecuadamente las competencias generales al mismo tiempo que desarrollan las competencias comunicativas, creando nuevos significados y un estrecho vínculo entre lengua y cultura, matriz donde germina la CI.

Los aprendientes al aplicar la regla de la contrastividad entre las diferentes culturas, «deben realizar una autorreflexión y enjuiciar el papel de su cultura ante la nueva e, igualmente, autoevaluar el camino recorrido» (Murias, 2016: 615). Siguiendo este camino, conseguirán estimular la curiosidad, la confianza en uno mismo, la confianza mutua y el trabajo en equipo, fomentando el entendimiento lingüístico y no-lingüístico.

La competencia intercultural está compuesta por la adquisición de comportamientos no verbales y de comportamientos lingüísticos, de ahí nace la necesidad de trabajar en el aula de ELE con los signos que son diferentes en las culturas que interaccionan (Poyatos, 1994; Cestero, 1999a, *apud* Méndez, 2016: 615).

1.2.3. Modelos de enseñanza/aprendizaje de la CI

Siguiendo con el *Diccionario de términos Clave de ELE*, en la actualidad, existen dos enfoques que tienen en cuenta el desarrollo de la competencia intercultural: el enfoque de las destrezas sociales (*The Social Skills Approach*) y el enfoque holístico (*The Holistic Approach*) (Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*, 1997-2018).

Para el enfoque de las destrezas sociales (*The Social Skills Approach*), la enseñanza de la comunicación no verbal y las destrezas sociales es de vital importancia para acercar al aprendiente de lenguas a la competencia comunicativa del hablante nativo. Desde esta perspectiva, se percibe la lengua como un obstáculo de comunicación para los hablantes de diferentes lenguas y culturas.

En cambio, el enfoque holístico (*The Holistic Approach*), pretende desarrollar la sensibilidad y la empatía hacia otras culturas de manera que la lengua sea un elemento más que integre la cultura y se convierta en un mediador para entender las culturas ajenas y se reduzcan los prejuicios y choques culturales. Así la responsabilidad del profesor será enseñar la cultura tal y como se manifiesta a través de la lengua para favorecer la CI

indagando en la mente de sus estudiantes. Este segundo enfoque es el más respaldado según Oliveras «dadas las características que propugna dicho modelo, podemos afirmar que es precisamente en el enfoque holístico en el que se puede sustentar el concepto de competencia intercultural en toda su magnitud» (2000: 36, *apud* Olavarri, 2015: 15).

En virtud de ello, P. Melero (2000, *apud* *Diccionario de términos Clave de ELE*), afirma:

La enseñanza de una lengua extranjera orientada hacia la interculturalidad busca evitar confrontaciones abruptas entre las dos visiones del mundo, y anima, a la comparación del propio mundo con el ajeno, a reflexionar sobre lo que se percibe como diferente.

En este sentido, podemos concluir de la CI lo que a continuación se resume:

Las orientaciones que se recogen en el MCER, en el PCIC y en el Diccionario de términos Clave de ELE intentan acercar el desarrollo de la competencia intercultural en esta sociedad pluricultural y multilingüe. Pretenden, al mismo tiempo, dotar a los aprendientes de lenguas de una mirada crítica, observadora y empática hacia la multiplicidad de culturas y hacia la suya propia y, este aspecto, el PCIC lo complementa y lo concreta con sus niveles de referencia.

Para convertirse en un hablante intercultural, los alumnos deberán adquirir ineludiblemente otros conocimientos que van más allá de los aspectos formales de la lengua, introspectando también en su *yo* interior. Se procura de la misma manera que, los docentes de ELE, tengan las suficientes capacidades, destrezas y herramientas que embarquen a sus alumnos en experiencias de gran componente intercultural interviniendo en sus creencias, en su *diálogo interior* y, que ayuden, además, a madurar la *mente* y el *pensamiento* de sus alumnos, procurando un aprendizaje significativo y desplegando una cultura puente que entienda y conexione ambas partes: lengua y cultura.

CAPÍTULO 2. La comunicación no verbal

2.1. Origen y estudio

Los sistemas de comunicación de los seres vivos se caracterizan por ser innatos e instintivos, pero solamente el ser humano posee un doble lenguaje articulado e inteligencia emocional que le permite desarrollarse y desenvolverse en ámbitos específicos. Este lenguaje humano ha sido fruto de millones de años de exaptación y aprendizaje. Así lo refleja Darwin (1872) en su obra *Expression of the Emotions in Man and Animals*, donde centra sus estudios sobre la comunicación animal y humana desde la psicología social.

El lenguaje no verbal surgió de la necesidad del *homo sapiens sapiens* de pertenecer a una comunidad e interactuar con los demás para perpetuar la especie. En este sentido, al ser capaces de interpretar las emociones, el carácter, la personalidad y gestos de los demás junto a otras formas no verbales producidas ante estímulos externos, fue posible interactuar y actuar: correr, huir, cazar, acercarse, abrazarse y hasta reproducirse. Pero no es hasta el siglo XX cuando estos estudios se consolidan gracias a los trabajos de Sapir (1949), Birdwhistell (1952) y Hall (1959) entre otros (Cestero, 1999: 11, *apud* Méndez, 2014: 11). Estos trabajos de orientaciones más psicológicas motivaron a otros como Eibl-Eibesfeldt (1970), Knapp (1982), Pike (1972), Sebeok (1974), Poyatos (1994; 2002) y Cestero (1995; 1999) (*apud* Méndez, 2014: 12) a incluir los elementos de la CNV en el análisis de la conversación, pragmática, semiótica y sociolingüística. Será Cestero (1995, 1999, 2000a, 2006, 2007, 2008, *apud* Méndez, 2014: 12) quien instaure las bases de la CNV en la enseñanza de español como L2/LE y haga tomar conciencia de la importancia del comportamiento de estos signos no verbales en la conversación desde la perspectiva semiótica y lingüística. En este sentido, Cestero (2014: 126) resalta lo siguiente: «tratamos los signos no verbales como unidades funcionales que intervienen, junto con los signos verbales o independientemente de ellos, en cualquier acción comunicativa».

Así se afirma el hecho de que los actos comunicativos no solo están compuestos por el habla, sino que también existen actos en los el lenguaje no verbal prima en virtud de la ausencia del habla.

Esta evolución en el campo de la investigación de la CNV ha llevado a numerosos investigadores⁹ a revelar las dimensiones de la comunicación y la cultura desarrollando novedosas aplicaciones a sus descubrimientos. Se demuestra, de esta manera, la importancia del lenguaje no verbal en la comunicación: si no somos capaces de descifrar esta en el proceso comunicativo, no será posible la comunicación efectiva.

Actualmente, su dominio es una herramienta que abogados, vendedores, personal de atención al público, directores de empresa, gerentes, políticos, personal de seguridad, docentes y terapeutas – entre otros profesionales- aplican la CNV en sus prácticas cotidianas (Rulicki y Cherny, 2012: 15-16).

2.2. Sistemas

La CNV forma el conjunto de sistemas y signos culturales constituidos por «todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar» (Cestero, 2014: 127). Este amplio conjunto de signos ha sido clasificado en cuatro sistemas de comunicación: *paralingüístico*, *quinésico*, *proxémico* y *cronémico*. En primer lugar, encontramos el sistema paralingüístico y quinésico, son los llamados sistemas *básicos* o *primarios*. Se llaman así «por su implicación directa en cualquier acto de comunicación humana (se ponen en funcionamiento a la vez que el sistema verbal para producir cualquier enunciado)» (Cestero, 1999: 16, *apud* Méndez, 2014: 13), es decir, lo constituyen los sistemas de comunicación no verbal básicos. En segundo lugar, encontramos los sistemas cronémico y proxémico, aluden a los llamados *secundarios* o *culturales*. Estos actúan «modificando o reforzando el significado de los elementos de los sistemas básicos o independientemente, ofreciendo información social o cultural» (Cestero, 1999: 17, *apud* Méndez, 2014: 13).

Así, el sistema *paralingüístico* está formado por:

Las cualidades y modificadores fónicos, los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales, los elementos cuasi-léxicos y las pausas y silencios que, a partir de su significado o de

⁹ Birdwhistell (1952, *apud* Méndez, 2014: 126) afirmó que «únicamente el 35% del lenguaje humano pasa por la palabra, un 38% estaría relacionado con la entonación y el resto, con el lenguaje corporal o quinésico». Albert Mehrabian (1971), en estudios posteriores a Birdwhistell, llevó a cabo un experimento sobre actitudes y sentimientos humanos. Demostró que la comunicación es bastante ambigua, ya que «solo el 7% de la información se atribuye a palabras, mientras que el 38% se atribuye a la voz (entonación, proyección, resonancia, tono, etc.) y el 55% al lenguaje corporal (gestos, posturas, movimientos con los ojos, respiración, etc.)» (Corrales, 2011: 49).

alguno de sus componentes inferenciales, comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales o de otros signos lingüísticos (Poyatos, 1993 y 1994b, *apud* Cestero, 2014: 128).

El sistema *quinésico*, se estructura en tres categorías básicas: «los gestos o movimientos faciales y corporales, las maneras o formas convencionales de realizar las acciones o los movimientos y las posturas o posiciones estáticas comunicativas, resultantes o no de la realización de ciertos movimientos» (Poyatos, 1994b, *apud* Cestero, 2014: 129).

El sistema *proxémico* se ha definido como «la concepción, la estructuración y el uso que del espacio hace el ser humano» (Hall, 1963 y 1966; Knapp, 1980; Poyatos, 1975 y 1976; Watson, 1970, *apud* Cestero, 2014: 130).

En último lugar, en el sistema *cronémico* entra en juego el tiempo, el cual

También comunica, bien pasivamente, ofreciendo información cultural, bien activamente, modificando o reforzando el significado de los elementos del resto de sistemas de comunicación humana. Su estudio se ha denominado cronémica, que se define como la concepción, la estructuración y el uso que hace del tiempo el ser humano (Bruneau, 1980; Hall, 1959 y 1966; Poyatos, 1972, 1975 y 1976), y se ha abordado distinguiendo, como indica F. Poyatos (1975: 15), entre distintos tipos de tiempo: el tiempo conceptual, el tiempo social y el tiempo interactivo. (Cestero, 2014: 15).

A esto, hay que aludir la *realidad tripartita del discurso interactivo* de Poyatos, donde lenguaje, paralenguaje y kinésica van en consonancia. Estos tres enfoques ayudan a expresar lo que verbalmente queremos decir. Hay que dar importancia, entonces a:

- a) El carácter segmental de las palabras, emisiones paralingüísticas independientes (ej. “Mm”), pausas, gestos y posturas; y el no segmental de: entonación, rasgos paralingüísticos modificadores de la voz y rasgos parakinésicos de movimientos y posiciones; b) la capacidad de los tres sistemas para sustituirse mutuamente dentro de un orden sintáctico; y c) las funciones léxicas y gramaticales del paralenguaje y la kinésica (Poyatos, 2003: 74).

Siguiendo a Poyatos, el silencio se considera como un elemento que forma parte de este conjunto y donde la CNV ha de entenderse «lo más desarrollada a su vez en dos dimensiones del espacio y el tiempo, los cuales determinan actitudes (por nuestra conceptualización y estructuración de ambos)» (Poyatos, 1994a: 17, *apud* Murias, 2016: 40). Se entiende entonces que comunicación no verbal, cronémica y proxémica son aspectos que, indisolublemente, van en consonancia y que tienen que ser entendidos en el término *cultura* y, englobarlo, por tanto, en la competencia intercultural entre la

competencia del hablante de lenguas. Por otro lado, ya Poyatos (1994) estableció la «triple estructura básica de la comunicación» donde lenguaje, paralenguaje y kinésica van en consonancia, considerándose el silencio como un elemento que forma parte del conjunto.

Pero como nuestro interés por el silencio se acerca más a la pragmática cognitiva¹⁰ que a la pragmática lingüística, a continuación se desarrollará una aproximación del silencio al acto comunicativo, desde la perspectiva más mística y filosófica con el fin de enriquecer la perspectiva de los más lingüistas, y así, facilitar, su incorporación y enseñanza en el marco ELE.

¹⁰ «Una orientación cognitiva de la pragmática, centrada en la mente de los individuos, no tiene por qué entrar en la contradicción con el estudio del lenguaje, básicos en los estudios sobre el callar (cf. Nuyts, 1987: 727-728²⁴). De hecho, el modelo de la lingüística cognitiva es un modelo funcional, no formal, lo que no implica que no sea formalizable (Cuenca/Hilferty, 1999: 29); la hipótesis del conocimiento mutuo, por ejemplo, explica cómo los interlocutores durante la conversación se sirven de rituales de comportamiento para reducir el esfuerzo en el procesamiento de la información (cf. Yus Ramos, 1997: 43); en esta explicación se añadan, en consecuencia, elementos propios del mundo de la sociología (el estudio de la ritualidad cotidiana, por ejemplo) con elementos propios de la teoría de la relevancia –más próxima a la pragmática cognitiva- que explica, en breve, cómo el emisor intenta a partir de un mínimo esfuerzo del procesamiento mental enviar el máximo de efectos contextuales sobre el destinatario» (Mateu, 2001: 34).

CAPÍTULO 3. El silencio en el acto comunicativo

El lenguaje no puede reproducir todo lo que el hombre ve, siente o discurre, y su valor representativo no lo abarca todo, hay una parte de las vivencias humanas, de aspectos de la naturaleza o de la sobrenaturaleza, para la que el lenguaje no dispone de expresión. Es lo inefable, lo que no puede ser dicho, lo que se queda fuera de la palabra y es intuitivo por el hombre —o captado de otro modo—, pues si no fuese así nos faltaría hasta el concepto (Bobes, 1992: 116).

Son muchas las definiciones del silencio a lo largo de sus años de estudio porque son muchas las perspectivas desde las que se ha estudiado este signo. Silencio tal y como aparece definido en el DLE (Diccionario de la lengua española) es un sustantivo que hace alusión a la abstención de hablar, a la falta de ruido y a la falta u omisión de algo por escrito. En el ámbito de la comunicación, el silencio adquiere una doble dimensión.

Por un lado, encontramos el silencio de los semiólogos y los sociolingüistas, quienes lo sitúan en la comunicación humana y lo definen como la ausencia de habla igual o superior a 1 segundo que se utiliza para comunicar (Poyatos, 2002; Camargo y Méndez, 2013b; Cestero, 2014). Desde esta perspectiva, el silencio es un elemento paralingüístico que interactúa con las palabras y otros signos no verbales, que se define por oposición a ellos, que le afectan las diferencias culturales y que funciona como unidad comunicativa que interviene en cualquier acto de comunicación humana y conlleva una porción variable del aporte comunicativo. Esta perspectiva categoriza al silencio como todo aquello que puede reducirse a un número, es un objeto científico en el sentido en que suele calificarse algo desde la idea de ciencia dominante —ciencias y letras—.

En segundo lugar, se destaca el silencio de los místicos y los filósofos, como ámbito de la comunicación más profunda, donde se supera la palabra. Esta es una realidad cualitativa, interpretable, sobre la que puede pensarse y escribirse, pero no es objetivable porque siempre dependerá de un sujeto que la piensa. Este silencio es más profundo e intenso que el primero. El silencio de los semiólogos y lingüistas es un silencio puramente físico: no emito por un momento ruidos; este de los filósofos, es un silencio también interior, porque me callo por dentro y escucho al otro.

En este último sentido, en nuestra aproximación del silencio al acto comunicativo no podemos estudiar este signo como un elemento determinado que viene a ser algo objetivable y que viene a significar algo representativo del mundo que es perfectamente

perceptible por todos -como bien defendía la fracción saussureana¹¹ con respecto a las señales acústicas y a sus representaciones mentales-. Desde nuestro punto de vista, esa polisemia del silencio tenemos que estudiarla en contraposición al habla, a esa palabra que tiende a significar todo lo empíricamente representacional.

De este modo, nos centraremos en el silencio como entorno para mejorar la comunicación en el proceso de E/A, acudiendo al silencio tal y como lo entienden los místicos y los filósofos como Wittgenstein, y algunos teóricos de la enseñanza de LE como Caleb Gattegno.

¿Qué significa entonces en esta primera perspectiva *silencio*? En el primer Wittgenstein se hace mención a la idea de representación y voluntad. Donde Schopenhauer y, este, de Kant tuvieron fuerte influencia en Wittgenstein. Este último menciona que junto «al mundo de la representación hay que tener también en cuenta al mundo de la voluntad». La representación tiene que ver con la razón pura, con lo que podemos conocer; la voluntad, con las distinciones, sería el mundo donde la ética y la moral entran en juego. En la representación el mundo es cuanto acontece y todo lo que en él sucede ha de medirse por los mismos patrones y, la ética, pertenece a lo inexpresable, a lo inefable que queda fuera del sentido del mundo representacional y que solo puede ser acometido por el silencio en el diálogo con uno mismo.

En este sentido, podremos acudir al silencio que surge en la interacción a lo que Ramírez (1992: 20) defendía sobre qué significa el hecho de que alguien calle, de que alguien en un momento determinado del intercambio comunicativo, no diga nada. De esta manera, eso que el emisor *dice* en silencio queda sujeto a la percepción del receptor, y este a su vez es quien tiene que prestar mayor atención a su significado. Al mismo tiempo, Mateu (2001: 37) defiende que el oyente no es un mero receptor, sino que al mantener una actitud silenciosa, este influye en las intervenciones del emisor; por lo tanto, sus silencios pueden ser tan elocuentes e influyentes en el discurrir de la conversación como sus intervenciones habladas.

«¿Qué quiere decir con *su* silencio este que calla ante mí?» (Castilla del Pino, 1992: 83). Si la palabra por sí sola es polisémica, el *silencio* gana aquí pluralidad de significados

¹¹ Saussure defendía que el significante tiende a entenderse en nuestra mente como una imagen que se ha producido a causa de un estímulo sonoro (la palabra). Esa imagen mental es subjetiva en cada persona. Así una persona puede hablar consigo misma a través de las palabras y la semiótica, sin producir sonido alguno.

inexpresables que están sujetos a múltiples acciones, contextos, conductas y actitudes. Es *metonima pura* como ya mencionaba Ramírez (1992: 31).

Por lo que ese silencio sustantivado por los lingüistas se convierte en una acción, en un hecho que no cabe en *el mundo de la representación*, en algo metafísico, inefable y polisémico que hay que desentrañar en el acto comunicativo, en algo que hay que desambiguar desde la ambigüación.

3.1. Pensamiento, palabra y silencio

Nos serviremos, en este apartado, de la filosofía analítica iniciada por Ludwig Wittgenstein (1921) en su *Tractatus lógico-philosophicus* (primer Wittgenstein) sobre los límites del lenguaje donde muestra especial atención a lo místico. Wittgenstein renuncia a la palabra hablada, no porque no tuviera ya nada que decir, sino que se sumerge en el silencio como comunicación más profunda porque la palabra ya no le servía para expresar el sentimiento sobre sus propios límites ante el mundo representacional.

Para Wittgenstein, la ética defendía el principio de *identidad*, según el cual «la crítica bien entendida empieza por uno mismo» (Wittgenstein, 1921, *apud* Muguerza, 1992: 127-130)¹². En este sentido, Wittgenstein confirma que la filosofía está en constante relación con el lenguaje, pues «toda filosofía es crítica lingüística» y, por lo tanto, «crítica del lenguaje». Es decir, nuestro consciente y nuestro subconsciente hablan a través de las palabras, signos y símbolos. Ordenamos nuestros más íntimos pensamientos por medio de ellas y construimos nuestro principio de identidad a través de esas representaciones mentales que dan lugar al lenguaje interior. De esta manera, también damos verdad o falsedad a aquello que creemos que tiene significación ante el mundo, siendo críticos ante nuestro lenguaje significativo.

Por tanto, «el lenguaje sería como un espejo que refleja al mundo, pero ese espejo no puede reflejar su propia reflexión» (Wittgenstein, 1922, *apud* Muguerza, 1992: 133). «Ese territorio es un mundo, tu mundo, el espejo de otro mundo, el mundo mismo pero

¹² Wittgenstein (1921) en su primer libro titulado Primer Wittgenstein: el *Tractatus lógico-philosophicus* expresa su pensamiento llamado Primer Periodo. Un texto complejo donde el *Tractatus* muestra el vínculo existente entre lenguaje y mundo, de tal forma que «los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo». Donde la realidad será «la totalidad de los hechos posibles, los que se dan y los que no se dan».

concentrado, dilatado, expandido» (D'Ors, 2012: 101). Para expresar esa reflexión, tendríamos que salirnos del lenguaje representativo del mundo –del mundo de la representación- como bien reflejaban los pensamientos wittgenstenianos para sucumbir al sujeto de la voluntad donde la moral actúa en el silencio –del mundo de la voluntad-.

En este sentido, Wittgensteins aludía a no decir nada más que «aquello que se puede decir», aquello que está sometido a las leyes de la causalidad y a la lógica. «Y que cuando alguien quiera decir algo de carácter «metafísico», había que hacerle ver que su lenguaje no era un lenguaje significativo» (Sánchez, 2016). Si sobrepasamos ese límite del mundo representacional, llegamos a ese horizonte infinito de posibilidades interpretativas sujeto al mundo de la voluntad -de los que habla Garriga (2013: 325)- que nunca tiene fin, que surgen en el silencio.

A lo que Wittgenstein añadía «de lo que no se puede hablar, hay que callar». «Lo inexpresable, ciertamente, existe. Se muestra, es lo místico» (Muguerza, 1992: 138), Para él, en el callar, habría una voz interior más profunda e importante que la que se da en la interacción, una comunicación mucho más intensa que no puede expresarse con el lenguaje exterior, que ayuda a acallar nuestras voces internas y a escuchar al otro.

Pese a que los planteamientos de Wittgenstein hayan sido criticados por irracionalistas o carezcan de razón científica, estos no limitan a que el silencio interior abra su propio camino a la máxima comunicación con uno mismo y, posteriormente, ante los demás. Pues el silencio entendido desde esta perspectiva es lo no objetivable y lo cualitativo, algo sobre lo que puede pensarse pero no cuantificar. Pues si «los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo», donde este último es lo tangible y empírico, más allá de estos límites está lo místico y lo inefable: es el silencio que confluye con nuestro pensamiento, con nuestra voz interna.

El habla, junto a la palabra, solamente contiene y transmite significados naturales, es decir, no transfiere nada de alcance ético, como bien defendía Muguerza (1992: 149). Esto solo puede hacerse desde el silencio más profundo y comunicativo. Wittgenstein lo explica de la siguiente manera: «la ética, de ser algo, es sobrenatural y nuestras palabras únicamente expresan hechos» viéndose nuestro lenguaje influenciado por todas las expresiones religiosas y valores éticos que forman la cultura de cada comunidad de hablantes. El lenguaje interior nos ayuda a organizar las proposiciones almacenadas en nuestra mente, por lo que suponemos que pretende evitar malentendidos que provienen

en consecuencia del mal uso del lenguaje exterior (Mateu, 2001: 38). Para Wittgenstein el lenguaje

no son solo formas lógicas, sino acciones, usos; el verdadero significado de las palabras, por tanto, surge del uso que de ellas se hace. El lenguaje es una forma de vida, un juego vital. Precisamente la filosofía del lenguaje ordinario de John Austin –pilar básico de la Pragmática en su consideración del lenguaje como acción y, por tanto, de los actos de habla como unidades básicas de estudio- tiene claros puntos de conexión con la filosofía wittgensteriana. (Mateu, 2001: 38-39).

Siguiendo a Wittgenstein (1921) y, posteriormente a D’Ors (2012) lo que pretendemos es ir más allá del lenguaje significativo, ir más allá de los límites representacionales del mundo para enriquecer la perspectiva de los más lingüistas. A contrario del valor desesperanzado de Wittgenstein de unir ética y lenguaje, pretendemos aquí ir más allá y arremeter contra los límites del segundo a través de la unión del *pensamiento* –filosofía- y del *silencio* –ética y moral-, dando importancia al cómo, por qué y para qué lo usamos, utilizando nuestra razón dialógica –la *lingüística*- en confluencia con nuestro pensamiento.

Siguiendo a Muguerza (1992: 163), nos servimos de lo que decía en su intervención sobre las voces éticas del silencio, donde no hay que pensar que la carencia de respuesta –el callar- determine que esas preguntas que nos hacemos en silencio -sobre el significado de esos silencios comunicativos- que se producen en la interacción carezcan de sentido, porque el sentido de una pregunta –sobre qué significa ese silencio en mi interacción- no reside en la certeza de quien lo responde, sino en la duda o la perplejidad de quien se la formula.

Por esta razón, no nos cabe más remedio que crear un vínculo entre pensamiento, silencio y palabra, viéndose el segundo influenciado por razones filosóficas, éticas y religiosas. La doble dimensión del significado del silencio –el de los semiólogos y sociolingüistas y, el de los místicos y filosóficos- presenta variación intercultural, por esto mismo uno y otro silencio interesan al profesor de ELE. Además, el silencio de los místicos y filosóficos le interesa en la medida en que representa un hecho básico: aprender una L2/LE consiste en aprender a hablar en esta lengua (algo que va más allá de hablar esta lengua, pues hablar en esta lengua reconoce también lo cultural), pero también aprender una L2/LE (como en cualquier otro aprendizaje) exige aprender a callar las voces internas y externas, y a escuchar. A escuchar al profesor y a los hablantes nativos, porque sin ese silencio el aprendizaje es limitado, a veces, inexistente.

Como docentes de ELE, debemos conocer y valorar el silencio, desde el silencio, para comprender qué significados entraña en nuestra cultura y en otras culturas con el fin de desenmascararlo y perder ese miedo al silencio que hoy prima en muchas sociedades occidentales.

3.2. Diferencias interculturales en torno al silencio

La sociedad española se caracteriza por ver, a menudo, el silencio como un elemento incómodo, extraño, amenazador, misterioso o tenso que aparece en la interacción. Normalmente genera estereotipos negativos, «una muestra de ello la encontramos en su paulatina deshumanización y en el miedo que sentimos hacia él en un mundo que prioriza la imagen, la máscara» (Mateu, 2001: 21).

Es un hecho que predomina, sobre todo, en las ciudades donde el exceso de señales acústicas, verbales, musicales, así como señales gráficas, llegan a devenir ruido. Es así como el ajetreo se adueña de nuestro espacio y de nuestro tiempo, de esa magnitud física que da paso a nuestra reflexión más íntima sujeto al mundo de la voluntad. En cambio, en los medios rurales –de cualquier punto geográfico como he podido vislumbrar en diversas experiencias- todavía existe espacio para el silencio y el pensamiento, donde estos elementos son considerados compañeros inseparables que invitan a la comunicación más profunda. Ocurre que, por norma general, los silencios resultan molestos para muchos hablantes españoles, por ello, son poco frecuentes en los intercambios comunicativos (Haverkate, 1994; Poyatos, 1994; Cestero, 2000a; Mateu, 2001; Méndez, 2011; Vivas, 2011; Camargo y Méndez, 2013a, *apud* Méndez, 2014: 18). Este hecho influye al profesor de ELE en el proceso de E/A inclinándose y posicionándose siempre en un enfoque comunicativo que, a veces, no deja lugar al pensamiento.

En cambio, algunos autores han visto que existe una relación entre la «presencia del silencio» y la «cortesía negativa», y la «ausencia de silencio» y la «cortesía positiva» (Haverkate, 1994; Sifianou, 1997; Contreras, 2008; Camargo y Méndez, 2013b, *apud* Méndez, 2014: 19) en nuestra cultura. Es una paradoja caracterizar al silencio como un elemento descortés cuando aparece en situaciones en las que se precisa estar hablando, ya sea con amigos o con gente conocida. En cambio, no es descortés cuando en las grandes ciudades compartes espacios comunes como el metro o el autobús. Parece aquí

que se peca de descortesía o de atentar contra la intimidad y libertad del otro cuando entablas conversación en la parada del metro. El ser humano es cuanto menos un ser paradójico que se deja llevar por prejuicios y estándares socioculturales por miedo al rechazo social.

La cultura oriental, en cambio, otorga más valor a la comunicación no verbal y venera más el silencio. Aunque, a día de hoy, al estar Estambul próxima a Occidente, esta realidad está cambiando. La cultura turca, más concretamente la propia de Estambul, está sumergida en el total caos que se ve envuelto por el ruido. Una ciudad que acoge a tantos individuos predomina por la ausencia del silencio en sus calles. La percepción que esta cultura tiene acerca del silencio nace de otra historia y de otros valores diferentes a los españoles. La existente dualidad entre palabra y silencio para el hablante turco, parece ser una autoimposición interna, donde si se calla es porque no hay motivo para hablar. Esta percepción tiene una orientación más pragmática que nuestra cultura, donde prima el uso de las palabras hacia una mentalidad más discursiva. Como, por ejemplo, sucede en una conversación entre dos hablantes turcos, donde no hay interrupciones y solapamientos constantes como se observa en la española. Este hecho también se observa en el estilo de aprendizaje de los alumnos, donde predomina el aprendizaje pasivo-reflexivo que viene impuesto por una enseñanza tradicional.

Por otro lado, la religión, la influencia histórica y los valores transmitidos generación tras generación, dan lugar a una situación en la que el hablante expone lo que dice y el oyente reflexiona sobre lo que el emisor está diciendo, desarrollando una armonía comunicacional, como así hacía el imán predicando la fe ante sus discípulos en la cultura islámica. Aunque muchos ciudadanos no sean practicantes o no profesen la religión, se observa cómo el devenir de esta ha influido en sus actitudes personales y culturales. Cada sociedad al poseer sus propios símbolos, valores e historia, le fijará unos significados únicos que la diferencian de las demás.

El silencio del poder -que hemos mencionado anteriormente y que prima, sobre todo, en las grandes ciudades- tiene la capacidad de regular las relaciones entre significantes y significados originando en nuestra mente una realidad difusa. Esto nos hace volver a los pensamientos wittgensterianos: ¿qué es real y qué no es real bajo nuestro mundo de la representación? Esta clase de silencio tiene, a su vez, el talento de administrar la palabra e imponer el silencio (Ramírez, 1992: 30), manipulando y neutralizando nuestra

comunicación más profunda en el mundo de la voluntad. Tiene, así, la aptitud y la potestad de engendrar silencios negativos y sus consecuentes ruidos en los individuos.

Por ello debemos luchar contra esas predisposiciones y aprender a callar las voces internas. Al ser Estambul una ciudad de asfalto de más de 15 millones de habitantes es evidente que, sus calles, emanan ruidos que aplastan y omiten el libre pensamiento de sus ciudadanos. Se adueñan de sus silencios más recónditos. Así, este elemento propio del pensamiento permanece en la sombra y perece allá donde no es practicado y donde, el silencio del poder, se adueña de la razón humana, alimentando su banalidad, proliferando la hiperinformación y la hipercomunicación. La palabra se necesita del silencio para ordenar nuestros pensamientos y escuchar al otro, si no sucumbimos al caos.

3.3. La presencia del silencio en el marco de ELE

Si la incorporación de los signos no verbales en los planes curriculares y programaciones de aula en las clases de ELE es, a día de hoy, una realidad limitada a pesar de que haya documentos que recogen los signos no verbales españoles y turcos para su aplicación en la enseñanza de ELE¹³, el signo del silencio es -bajo nuestra percepción y, en consecuencia de cómo se ha caracterizado a este signo a lo largo de años de estudio desde la pragmática- un elemento ignorado en la didáctica del español.

Pero, ¿realmente conocen los profesores de ELE en Turquía esta equivalencia de signos no verbales? ¿Tienen la suficiente formación acerca de lo que el silencio significa en su doble dimensión? ¿Son los docentes capaces de *callar* y *escuchar* sus propias voces internas y las de sus alumnos? ¿Son capaces sus alumnos de hacer lo mismo? ¿Qué dificultades consideran que entraña su enseñanza en el perfil de los aprendientes? ¿Qué variables se interponen en su aplicación en el aula? ¿Tiene algo que ver el miedo al silencio? ¿Miedo al pensamiento? ¿Miedo a no controlar el silencio? ¿Nuestro propio miedo al silencio nos hace evitarlo en el aula? ¿Nos controlan los prejuicios y estereotipos españoles en nuestras clases de español?... Son multitud de preguntas que nos hacemos acerca de esta realidad silenciosa.

¹³ Como se recoge en la Tesis Doctoral de Ruth Murias (2016), dirigida por Ana M. Cestero Mancera, *Signos no verbales españoles y turcos: estudio comparativo para su aplicación a la enseñanza de ELE*.

Como profesionales de ELE, debemos ser conscientes de que en nuestro día a día hay espacios de silencio, ya sean en quietud o en interacción, sin embargo, cuando queremos analizarlo y definirlo, nos tropezamos con innumerables obstáculos. Incluso cuando aparece queremos evitarlo a toda costa. El filósofo R. Panikkar hacía referencia a la sigefobia, ese miedo al silencio como una de las enfermedades que predominan en este último siglo:

El hombre se siente desamparado, sufre la soledad; no sabe cómo enfrentarse a su interioridad, se le presencia la ausencia de Dios, ¿o se le ausencia su presencia?, y surge la angustia. Y esa inquietud vital se refleja también externamente en la cotidianidad; el ruido ocupa cada vez más las parcelas de nuestro vivir pues evita el enfrentamiento con estas realidades, con esas dudas: «De lo que no se «puede» hablar es posiblemente lo único que proporciona la alegría serena de intentar balbucir para no caer en la banalidad de la logomaquia, la gran epidemia de nuestro tiempo», afirma Panikkar (1997: 18, *apud* Mateu, 2001: 22).

Quizá este aspecto tenga algo que ver en el por qué se intenta ignorar este signo en el aula de ELE. Esta divagación consideramos que puede ser resuelta solamente por profesionales de la enseñanza de ELE en su contexto más cercano y real con la cultura turca.

3.4. Hacia la incorporación del silencio en el aula de ELE

Algunos autores como Terrón (1992: 63, *apud* Méndez, 2014: 25) caracterizan al silencio de «vago, impreciso y ambiguo» y que está sometido a una «decodificación aberrante», ya que puede actuar como un ruido en el canal comunicativo por su interpretación incorrecta e imposible y que, además, requiere un mayor valor inferencial que el que se da en la palabra hablada. Para Kurzon (1997, *apud* Méndez, 2014: 27), «el silencio únicamente puede darse en el contexto comunicativo. Generalmente, al silencio que se produce fuera de la comunicación lo llama *mutismo* y no tiene valor pragmático». Para nosotros, la quietud que surge en el pensamiento, es habla, es comunicación. El silencio no puede entenderse nunca como un elemento vacío ni en la más profunda quietud porque no siempre es ruptura o ausencia de comunicación, por lo que no equivale siempre a incomunicación (Fierro, 1922: 67).

Nos servimos de Fierro para defender que «el contenido y sentido comunicativo que puede llegar a obtener depende, más bien, de un conjunto de circunstancias; depende,

sobre todo, de los vínculos con la secuencia de acciones antecedentes donde el silencio se inserta>>, acompaña así a la palabra, al gesto o a la acción y viene determinado por las conductas de los hablantes. A esto Vivas (2011) añade:

La multiplicidad de matices a la que se ve sometida el silencio y su compleja relación con la palabra lo convierten en uno de los elementos de más difícil análisis en la comunicación, pero, a su vez, hacen de él un fenómeno rico en sugerencias que roza siempre la subjetividad de quien lo utiliza o lo interpreta (Vivas, 2011: 5, *apud* Méndez, 2014: 26).

La amplia polisemia del silencio nos hace entenderlo desde la *mística* para poder orientarlo hacia un enfoque más comunicativo en la que se focaliza el silencio inefable como un mecanismo comunicativo expresivo en su máxima potencia. Esa conciencia que ordenamos con palabras es la sencilla intuición del entendimiento de la realidad y de todo aquello que nos rodea y nos afecta, como nos mencionaba D'Ors (2012) en su libro *Biografía del silencio*. Esa palabra que surge en el pensamiento es la que se atreve a emitir juicios de valor que, posteriormente, amoldamos a nuestros esquemas mentales. Confirmamos lo que Wittgenstein defendía: «de lo que no se puede hablar, hay que callar». Esos juicios de valor que, como mencionamos anteriormente, son inefables, surgen en un estado de meditación interna y son impulsados por aquello que el mundo no es capaz de representar. Así, el *silencio* y el *callar* son elementos necesarios para que el entendimiento entre profesor y alumno confluya y el aprendizaje no sea limitado.

Somos conscientes de que uno de los errores pragmáticos que más suele aparecer en la conversación intercultural viene determinado por factores contextuales tanto extralingüísticos -el entorno social, el tiempo, el espacio, los gestos...- como factores lingüísticos donde entran en juego el conocimiento del vocabulario y la gramática de la lengua meta. Se considera que, los silencios, por la complejidad que entrañan en el acto comunicativo, pueden producir en los aprendientes *ansiedad* cuando se comunican en una L2/LE (Lehtonen y Sajavaara, 1985, *apud* Méndez, 2016: 16) por la baja autopercepción negativa de su dominio de la L2/LE y por aprender en un contexto no real simulado. Por ello, consideramos que es importante aunar el sentido filosófico -mostrado en los apartados anteriores- en relación a la lingüística y a la enseñanza de ELE. Pero, ¿en quiénes se manifiesta esa *ansiedad* durante el proceso de E/A, en los aprendientes o en los docentes de ELE por la baja autopercepción que muestran ante tal signo?

Esta cuestión nos hace pensar en la importancia de aprender a controlar los silencios más íntimos como docentes de ELE y, de la misma manera, debemos enseñárselo a

nuestros alumnos para: callar nuestras voces internas, saber escuchar y solventar los silencios que el interlocutor muestra, desambiguar aquello que el otro calla. A partir de ahí, se podría comenzar a trabajar las diferentes propuestas taxonómicas mencionadas, por ejemplo, por Méndez (2014, 2016) del silencio como signo propio del paralenguaje:

Los principales resultados que se conocen sobre los valores comunicativos del silencio y los factores que explican su variación social y cultural en la conversación española. Dichos estudios destacan la existencia de al menos 4 grandes tipos de silencios (discursivos, estructuradores, epistémicos y psicológicos y normativos) y la influencia de distintas variables lingüísticas y extralingüísticas en su aparición y evaluación (contexto, rol comunicativo (emisor/destinatario), relación social, sexo, tema de conversación y cultura/lengua materna).

El silencio se considera como un hecho universal que se da en todas las culturas (Cestero, 1999, 2004; Vivas, 2011; Méndez, 2014c, *apud* Méndez, 2016: 12). Por ello, consideramos que es un elemento necesario para mejorar la comunicación en el proceso de E/A de una L2/LE. Esto no quiere decir que recurramos solamente a un método de enseñanza como bien nos recuerda a la *Silent Way* impulsada por Caleb Gattegno donde el profesor calla y los alumnos construyen su propio aprendizaje. Sino que consideramos necesario devolver a las aulas de las grandes ciudades el silencio, ese silencio que nos ayuda a ordenar nuestros pensamientos, a construir nuestra identidad desde el *callar* y que nos permite *escuchar* al otro. Haciendo hincapié en el componente afectivo y al bienestar de los alumnos, y analizando como críticos de la enseñanza de lenguas, el valor que cobra hoy día el silencio en las grandes ciudades, revalorizándolo ante el habla y dándole un significado más humanista que lingüístico. C. Gattegno defendía en su propuesta que «el silencio es el mejor vehículo de aprendizaje pues ayuda a permanecer alerta, concentrado y mentalmente organizado» (*Diccionario de términos Clave de ELE*, 1997-2018).

Con el silencio que escucha al otro, los profesores pueden crear un ambiente de aprendizaje que motive a sus estudiantes en el aprendizaje de la L2/LE, elevar el filtro afectivo y reducir su ansiedad en el proceso de E/A. Para ello, es aconsejable desplegar la teoría del Monitor de Krashen (1982), a la que los docentes también deben adscribirse.

Siguiendo este camino, el alumno lleva a cabo un proceso de descubrimiento y se implica en el proceso entendiendo el por qué y para qué usamos el silencio en el proceso de E/A, él hará sus propias hipótesis, comprobará si funcionan y al reflexionar sobre los aspectos de la lengua, las fijará con mayor facilidad. En este sentido, consideramos que

desarrollar una conciencia silenciosa, tanto en los docentes de ELE como en los aprendientes de lenguas, conseguiremos ampliar y completar las competencias generales descritas en el MCER, que como mencionamos en un principio e indiscutiblemente, van ligadas a la CI del alumno.

No debemos olvidar tampoco, como ya destacamos al inicio, que la palabra hablada también posee carácter polisémico, esconde ambigüedades y tiene la capacidad de envolver a la mentira. «El zorro en el *Petit Prince* lo sabía: “Je te regarderai du coin de l’œil et tu ne diras rien. La langue est source de malentendus”» (Mateu, 2001: 235). Así se concluye que el silencio ocupa un lugar importante en el mundo de la interacción. «Tal vez deberíamos aprender a conversar desde el silencio y no intentar esquivarlo» (Mateu, 2001: 216).

Finalmente, lo que pretendemos demostrar con este trabajo de investigación es confirmar lo que en la introducción defendíamos sobre el silencio:

Dado su carácter difuso, gradual e indeterminado, en un sentido *analógico*. Dejando aparte el silencio indicial de la interacción, del que seguramente es más consciente el receptor que el emisor (Poyatos, 1994: 171), este silencio se abre a dos vertientes: a) el silencio expresivo de la comunicación sin palabras o a partir de las palabras, para llegar a donde éstas no son capaces [...] - que ha de ser lo suficientemente explícito para poder interpretarse (Colodro, 2000: 97)- nos pone delante de su relación con los signos no verbales (*vid.* Poyatos, 1994: cap. 5); y b) el silencio de la escucha, que ayuda a comprender al otro, a conocerlo, lo que favorece también una comunicación más profunda y satisfactoria [...] Es ese silencio que mira al otro, que permite la necesaria distancia para saber *con quien estamos hablando* y la comprensión de que, detrás de la imagen pública de cualquier persona, está ese *hombre secreto* (Martí, 2004).

A lo que nos gustaría finalizar esta intervención con la siguiente reflexión de Mateu (2001):

Si aprendemos de forma más o menos espontánea el uso del silencio en la cultura en la que nacemos, hacerlo en una segunda lengua es todavía más difícil que el correcto uso y asimilación de las reglas gramaticales. Aprender las reglas apropiadas para el uso del silencio forma parte del proceso de aculturación de los adultos para adquirir la competencia comunicativa en una segunda lengua y cultura. [...] Convenimos, pues, que el silencio se valorará como resultado de determinado aprendizaje en una cultura concreta. El silencio, como el habla, se aprende. Si una cultura no enseña el uso o valor del silencio, difícilmente sus miembros será capaces de apreciarlo; de hecho, el que la valoración positiva o negativa, sin dejar de ser importante, no es demasiado relevante. Lo interesante es que estas personas sean capaces de darse cuenta de que puede ser un medio de expresión como otros. Si, como se desprende de las observaciones de Buxó (1983), las formas de aprendizaje no son

equivalentes en las diversas culturas, tampoco el uso del silencio tiene por qué ser universal (Mateu 2001: 196-197).

Comenzamos haciendo lo que era una aproximación al silencio a aprendientes turcos de ELE, pero, a partir del pensamiento y la ética, hemos finalizado con un paradigma que nos acerca a la matriz de esta realidad silenciosa en el marco ELE: la percepción del silencio que albergan de los docentes de ELE en Estambul, ¿conocen verdaderamente lo que el silencio entraña en su doble dimensión y la importancia que cobra en su propia cultura y la cultura meta?

[...] Porque lo mismo no sabemos presentarles de forma humanamente relevante los problemas o misterios del lenguaje humano. Quizá por aquí se encuentre también el modo de unir Filosofía y Lingüística como soñó el también ambiguo pero genial Humboldt (Martí, 2004).

DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento de la investigación

1.1. Objetivo

Esta investigación se ha desarrollado con el propósito de conocer y esclarecer las creencias que tienen los docentes de ELE acerca del silencio como signo, ya mencionado en la introducción del trabajo.

Como señalábamos en el marco teórico, las creencias -tanto positivas como negativas- que poseen los docentes nativos de ELE acerca del silencio influyen en el proceso de E/A, lo que determina que el aprendizaje de sus estudiantes sea, en ocasiones, limitado. Por ello, profesor y alumno, deben tomar conciencia de la importancia que cobra el signo del silencio en sus aulas. A través de este proceso moral, se considera que ambos sean capaces de acallar sus voces internas, ordenar sus pensamientos y escuchar al otro, de manera que también aumente el filtro afectivo durante el proceso de E/A y el aprendizaje se consolide con éxito para, posteriormente, abordar el significado de los silencios comunicativos que surgen en la interacción. Para ello será importante que los formadores tengan, aumenten u obtengan una clara competencia en este signo. Porque

sin comprensión el profesor no podrá hacer uso de su lenguaje. Hay que aprender y enseñar a escuchar. Esa gran oreja en la que se convierte el psicoanalista, sin la pretensión de serlo, debería poder reinventar la interacción en el aula, acercándola a un sentido social y plural, desde la comprensión y el respeto (Macías, 2007: 1082).

1.2. Hipótesis

Puesto que la enseñanza de segundas lenguas pretende que nuestros alumnos sean usuarios competentes dentro de la lengua que están aprendiendo y formarlos tanto en la verbalidad como en la no verbalidad incluso en situaciones de mayor complejidad, la hipótesis con la que partimos en nuestra investigación es la siguiente: las creencias de los informantes --positivas y negativas acerca del silencio, tanto en su cultura como en la cultura turca-- permitirán, posteriormente, tratarlas e intervenirlas desde la matriz donde germina el impedimento de la introducción del signo del silencio en su doble dimensión dentro del aula de ELE.

1.3. Diseño del instrumento de medida: el cuestionario

A partir de la hipótesis de investigación, de las reflexiones recogidas y necesidades localizadas en el contexto de estudio y en los trabajos de los autores citados en el marco teórico; se ha diseñado una encuesta *online* (véase anexo I) constituida por un inventario de preguntas abiertas y cerradas que han dado lugar a un total de 24 respuestas, objeto de análisis cualitativo y cuantitativo. Para difusión de la encuesta, hemos utilizado las redes sociales, las cuales han permitido que los docentes de ELE en Estambul puedan participar en esta investigación sin barreras.

Para llegar al objetivo principal de la investigación ha sido necesario dividir la encuesta en tres páginas. La primera de ellas corresponde a un apartado introductorio que contiene una serie de preguntas previas para conocer su perfil como docentes y unos datos básicos sobre sus aulas de trabajo. La segunda página corresponde a las aseveraciones que contienen la importancia que dan a la comunicación no verbal en sus programaciones de aula. La tercera y última página, se diseñó para conocer las tendencias y opiniones que los docentes de ELE en Estambul tienen acerca del silencio como elemento de la comunicación no verbal en sus clases de español. Se pretendía obtener una información clara en función de los objetivos propuestos para, posteriormente, plantear una serie de conclusiones en relación a lo expuesto en el trabajo.

Cabe destacar que el método cualitativo presenta numerosos beneficios y complementa la información cuantitativa ante la presentación de percepciones e ideas desconocidas que tienen los enseñantes de español. Por otro lado, valoramos que este tipo de instrumento de medición presenta ciertos puntos débiles. Así, no nos permite profundizar demasiado en el tema que se quiere investigar, ya que los resultados que se obtienen suelen ser superficiales y pueden causar contrariedades en la comprensión de las preguntas y sus respuestas (Dörnyei, 2011). En este tipo de cuestionarios, es importante reconocer que no se trata de una ciencia exacta, ya que el significado del silencio está sujeto al individuo que lo piensa. En consecuencia, el resultado no puede ser más que orientativo y, por lo tanto, no generalizable ni objetivable al resto de creencias de la población como bien señalaba Duff (*apud*, Dörnyei, 2011: 41). Aun así es un instrumento de gran ayuda que nos permite, en primer lugar, recoger información en un periodo corto de tiempo; en segundo lugar, conocer su percepción, tanto positiva como negativa acerca del silencio en el aula de ELE turca para valorarlo con el fin de que los docentes tomen

conciencia de esta realidad olvidada; y, en tercer lugar, ampliar su formación y reflexionar acerca de la importancia para su inclusión en los programas de aula.

Con la recogida de datos, se ha procedido a un análisis empleando la estadística descriptiva y análisis de contenido. Con la información presentada y analizada se pretende hacer énfasis en la importancia que cobra el signo del silencio como elemento esencial para mejorar el proceso de E/A de una L2/LE.

2. Análisis e interpretación de resultados

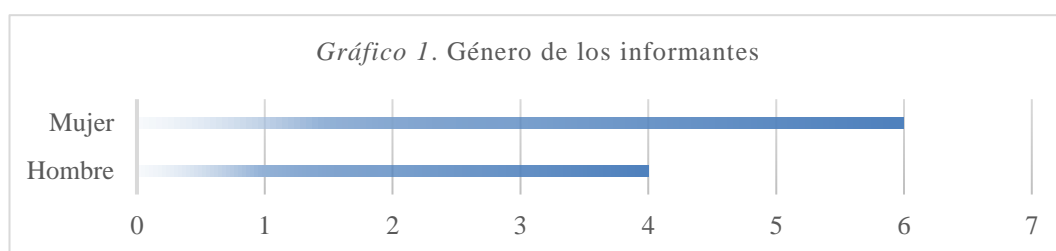
En esta sección analizaremos los datos obtenidos en el cuestionario *online* sobre el silencio en la enseñanza de la comunicación no verbal a aprendientes turcos de ELE con el objetivo de conocer las opiniones y creencias que mantienen los docentes de ELE en Estambul acerca de la enseñanza de elementos de la comunicación no verbal y, especialmente, del signo del silencio en el proceso de E/A.

El número de informantes encuestados de forma anónima ha sido diecisiete. Todos ellos son docentes nativos españoles que, en la actualidad, ejercen la enseñanza de ELE en Estambul. De ellos, solo hemos mantenido válidos diez cuestionarios, ya que el resto dejó algunas preguntas sin contestar no completando la encuesta y no siendo válida para su posterior análisis cuantitativo y cualitativo. A continuación se exponen los resultados obtenidos de las encuestas a través del empleo de la estadística descriptiva y el análisis de contenido.

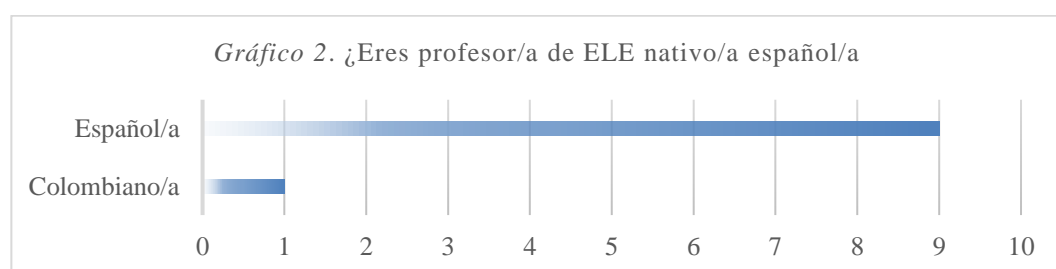
2.1. Perfil de los informantes y datos básicos sobre su aula de español

En este apartado mostramos el perfil de los diez encuestados que fueron seleccionados y unos datos básicos sobre su aula de español. El análisis de resultados cuantitativos, se resume de la siguiente manera:

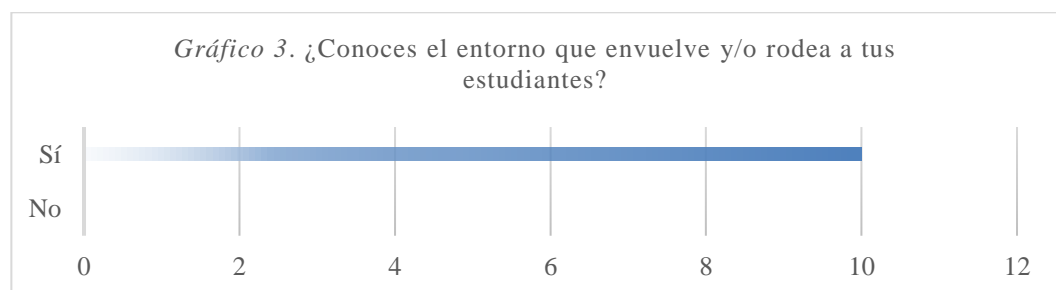
Seis de los informantes son mujeres, el resto corresponde al género masculino.



De todos ellos, nueve son nativos españoles y, uno, de procedencia colombiana como se muestra en el gráfico 2.



Por otro lado, todos los informantes declaran conocer el entorno que envuelve y/o rodea a sus estudiantes en Estambul. Véase gráfico 3.



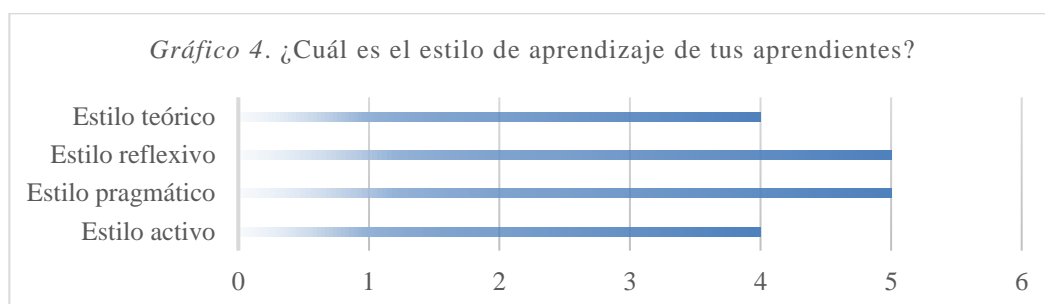
Por lo que respecta al estilo de aprendizaje de los aprendientes, los participantes señalaron lo siguiente:

Participante	ESTILO DE APRENDIZAJE			
	Teórico	Reflexivo	Pragmático	Activo
1	X	X		
2	X	X		
3	X	X		
4		X	X	X
5			X	X
6			X	X
7		X		

8			X	X
9			X	
10	X			

Tabla 1. Estilo de aprendizaje de los aprendientes

Como podemos observar en la tabla 1, los informantes señalaron que no predomina en sus clases de español un estilo determinado, sino que se combinan entre sí. De esta manera, existe una equiparación de estilos de aprendizaje, el estilo reflexivo-teórico y el estilo activo-pragmático van unidos en consonancia y, rara vez, aparece un estilo en concreto (véase gráfico 4).

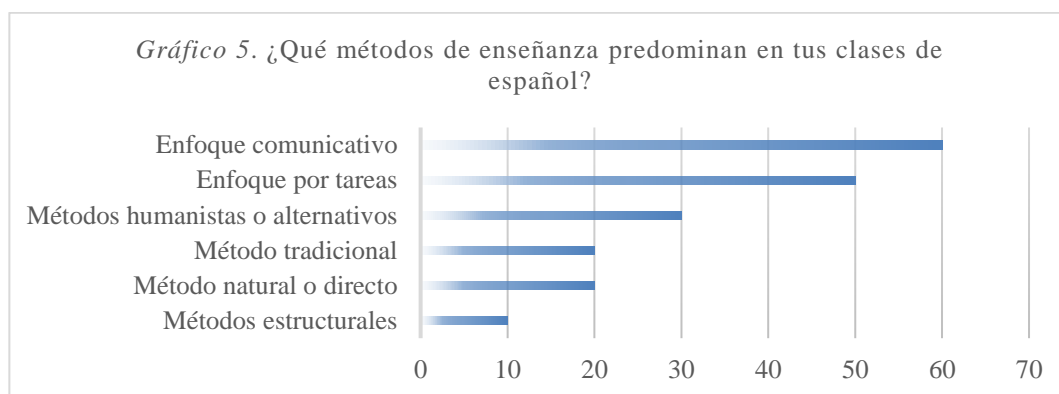


Así, con respecto a los métodos de enseñanza que predominan en sus clases de español, es importante mencionar que los participantes declararon combinar varios métodos de enseñanza durante el proceso de E/A, no decantándose por uno en concreto como observamos en la siguiente tabla:

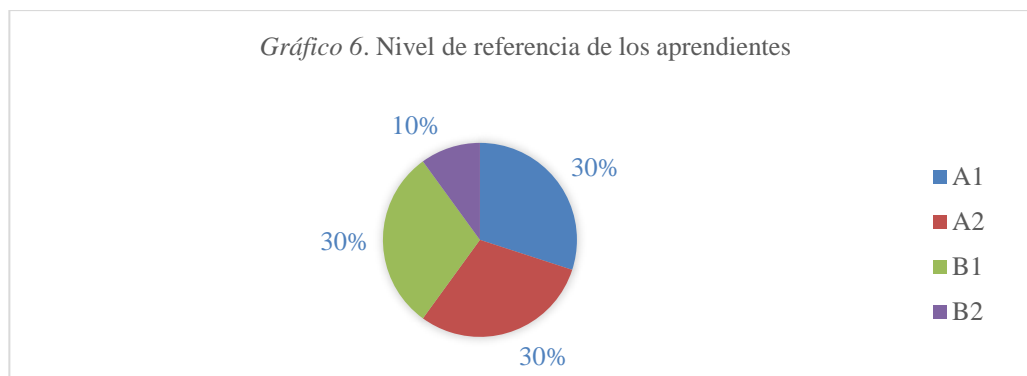
Participante	MÉTODOS DE ENSEÑANZA					
	Enfoque comunicativo	Enfoque por tareas	Métodos humanistas o alternativos	Método tradicional	Método natural o directo	Métodos estructurales
1	X					
2	X		X			
3		X	X	X		
4	X	X			X	X
5	X		X			
6	X	X				
7	X	X				
8					X	
9		X				
10				X		

Tabla 2. Métodos de enseñanza

Resumidamente, en el gráfico 5, vemos como los informantes se decantan por más de un método. Así priorizan los métodos de enseñanza en el siguiente orden: el 60% opta por un enfoque comunicativo, el 50% utiliza un enfoque por tareas, el 30% se inclina por los métodos humanistas o alternativos, el 20% por el método natural o directo, otro 20% combina sus métodos de enseñanza con el método tradicional y el 10% escoge los métodos estructurales.



Finalmente, el nivel de referencia al que pertenecen sus aprendientes corresponden en un 30% al nivel A1 (*Acceso*), un 30% al nivel A2 (*Plataforma*), otro 30% al nivel B1 (*Umbral*) y un 10% a un nivel B2 (*Avanzado*). No se registra ningún grupo perteneciente al nivel C1 (*Dominio operativo eficaz*) ni C2 (*Maestría*) como se especifica en el MCER (2002, 28) y como observamos en el gráfico 6.

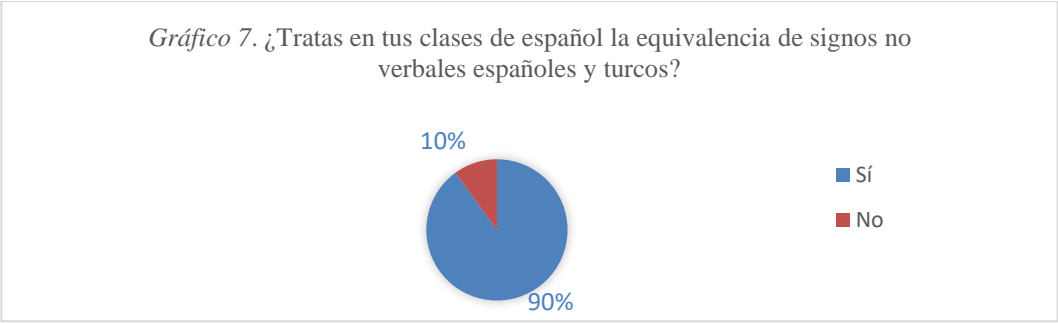


2.2. Respecto a la comunicación no verbal

El análisis cuantitativo y cualitativo respecto a la comunicación no verbal se muestra en este apartado. En primer lugar, respecto a la pregunta *¿Crees que estos elementos tienen la misma carga comunicativa que los elementos de la gramática y el vocabulario del español? ¿Por qué?* El 80% de los informantes respondió que sí tienen la misma carga comunicativa e incluso es más importante que la comunicación verbal, mientras que un 20% considera que los elementos verbales tienen mayor carga comunicativa que los no verbales y que es el elemento que más interesa aprender a los estudiantes turcos. Por otro lado, los que afirmaron esta cuestión consideran que la CNV ayuda al emisor a completar su mensaje y al receptor a interpretarlo correctamente, ya que en la interacción entran en juego elementos propios de la kinésica, cronémica, proxémica y paralenguaje.

En segundo lugar, respecto a la pregunta *¿Piensas que es igual de importante su enseñanza? ¿Por qué?* El 80% de la muestra piensa que es igual de importante su enseñanza, incluso en los niveles iniciales consideran que se puede comunicar, con la CNV, mucho más con menos lengua. Asimismo, al igual que en las respuestas de la pregunta anterior, consideran que estos elementos ayudan al interlocutor a descubrir la verdadera intención del emisor y su mensaje. Además, señalan que la CNV nos ayuda a inferir, como docentes, características propias de los estudiantes, como son: los rasgos de personalidad, sentimientos e intenciones de aprendizaje. Por otro lado, el 20% considera que la CV ha de enseñarse antes que la CNV y, que incluso, la primera se consolida antes que la segunda.

En tercer lugar, en relación a la pregunta *¿Tratas en tus clases de español la equivalencia de signos no verbales españoles y turcos?* Como vemos en el gráfico 7, el 90% de los docentes señalaron que sí, mientras que un 10% manifestó no tratar la equivalencia de signos no verbales propios de la cultura española y turca.



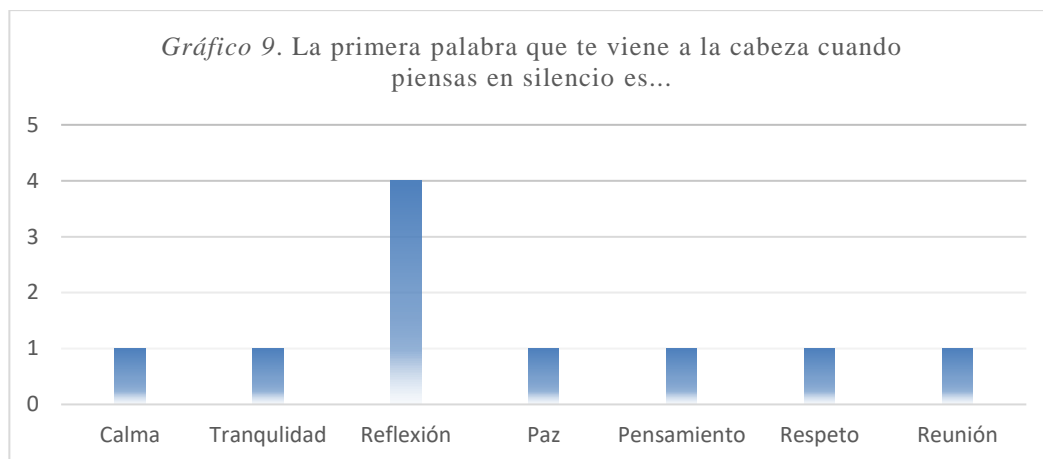
En cuarto lugar, en lo relativo a la cuestión *¿Incluyes los signos no verbales en tus programas de aula o los enseñas de manera esporádica si la situación comunicativa lo requiere?* Un 60% de la muestra confesó que los incluyen en los programas de aula, mientras que un 40% manifestó enseñarlos de manera esporádica si la situación comunicativa lo requiere, como se muestra en el gráfico 8.



2.3. Respecto al silencio como signo comunicativo

En este apartado nos centraremos en hacer un análisis cualitativo de las respuestas de los participantes, ya que es el que realmente nos interesa conocer y desvelar acerca de acerca de esta realidad trascendente, que es el silencio como signo comunicativo.

En primer lugar, en el siguiente gráfico (gráfico 9) mostramos las primeras palabras que vienen a la mente de los profesores cuando piensan en el silencio y su frecuencia:



Como podemos observar, todos los informantes expresaron palabras relacionadas con lo místico y lo filosófico, repitiéndose con más frecuencia la palabra *reflexión*. Cabe destacar que uno de los participantes señaló que la palabra silencio le evocaba dos palabras (*reflexión* y *paz*) a diferencia de los demás, que solo respondieron con una.

En segundo lugar, la pregunta formulada a los profesores para reflexionar acerca de lo que el silencio significa para ellos es: *¿Cómo lo definirías?* Como puede observarse en el diseño de la encuesta (véase anexo I) no hay un referente determinado, pero sí un contexto, el de la comunicación no verbal que les guía o ayuda en la definición del signo. Hemos encontrado aquí multitud de respuestas que podemos englobar en dos categorías: silencio comunicativo y silencio interior. Un 20% de los encuestados lo define desde la perspectiva de los silencios comunicativos, como: *ausencia de sonido, elemento que tiene significación e interpretación o no hablar, callarse*; mientras que el 80% lo relaciona como parte de los silencios que surgen en la reflexión más íntima: *espacio personal reflexivo, reflexión interior, forma parte de la fenomenología comprensiva, momentos para pensar y analizar información*, entre las definiciones más destacadas.

En tercer lugar, para conocer cómo de importante es el silencio en sus aulas durante el proceso de E/A, se formuló la siguiente pregunta abierta: *¿Es importante el silencio en tu aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué?* Es interesante resaltar que el 100% de la muestra considera que el silencio es fundamental durante el proceso de E/A porque mejora la concentración, atención y reflexión y, solamente, una persona destacó que, además, es importante que conozcan los usos comunicativos del silencio en las diferentes culturas.

En cuarto lugar, para conocer si los docentes conocen lo que puede significar el silencio en la cultura española, se les planteó la pregunta: *¿Conoces lo que el silencio*

puede significar en la cultura española? El 100% de los informantes respondieron que sí, pero solamente el 80% justificó su respuesta con una connotación negativa, resaltando el silencio como un elemento incómodo que aparece en la interacción.

De la misma manera, en quinto lugar, se propuso la misma pregunta en lo referente a la cultura turca: *¿Conoces lo que el silencio puede significar en la cultura turca?* A lo que el 10% de los encuestados respondieron que no, otro 20% se mantenía neutral dado que llevaban poco tiempo dando clases de español en el país y que, además, que sea un elemento positivo o negativo dependía del contexto en el que se inserte el silencio. El 70% restante, señaló que el silencio es percibido por la cultura turca como algo necesario que ayuda a construir nuestros pensamientos y que, además, es un elemento *venerado* por sus estudiantes.

En sexto lugar, por nuestra condición cultural, se planteó la siguiente pregunta para conocer si realmente las connotaciones negativas que tiene el silencio en nuestra cultura española se manifiesta, de alguna manera, en las aulas de Estambul: *¿Tienes miedo a los silencios en el aula, por lo que los evitas cuando surgen durante el proceso de E/A? ¿Por qué?* A lo que el 10% respondió que sí, mientras que el 90% de los informantes manifestó no tener miedo a los silencios que surgen durante el proceso de E/A, sino que incluso los fomentan porque son conscientes de la gran carga cultural que tiene este signo en su forma de aprender.

En séptimo lugar, la siguiente pregunta nos sirvió para conocer si realmente este signo puede ser incómodo o no para sus aprendientes: *¿Crees que para tus alumnos el silencio puede ser un elemento incómodo que surge en la interacción mientras hablan la lengua extranjera que aprenden?* El 50% respondió que bajo su percepción no lo perciben como un elemento incómodo que surge en la interacción. El 20% respondió que puede serlo en ocasiones, depende del estudiante, de sus percepciones y creencias. Mientras que el 30% respondió que durante la interacción, mientras se comunican en la LE que aprenden, puede ser un elemento incómodo, puesto que no conocen bien la cultura meta, además, el silencio puede crear dudas con respecto al lenguaje y las estructuras de la lengua.

En octavo lugar, dimos paso a una pregunta que está relacionada con el cambio frenético que sufren las grandes ciudades y sus posibles repercusiones en los aprendientes: *Estambul es una ciudad de más de 15 millones de habitantes, donde la*

hiperinformación y la hipercomunicación habitan en el día a día de sus calles, ¿crees que esto puede ser un motivo para que los estudiantes no tengan momentos de reflexión y pensamientos que los ayude a callar los ruidos y a escuchar a los demás? A lo que el 60% respondió que esto puede ser un inconveniente, mientras que el 40% no considera que estos factores sean motivo para que los estudiantes no tengan momentos de reflexión que los ayude a callar los ruidos y a escuchar a los demás.

Con lo que respecta a la novena pregunta quisimos saber si para los docentes, el silencio, es un elemento cuantificable y objetivable como suele ser para la mayoría de semiólogos y lingüistas. Formulamos la pregunta: *¿Crees que el silencio es un elemento cuantificable y objetivable? ¿Por qué?* A lo que el 40% de los informantes respondió que no, ya que es un elemento abstracto, intangible, que causa diferentes interpretaciones en el sujeto que la piensa y que no es fácil su enseñanza para los españoles dado que no solemos practicarlos en la interacción. Por otro lado, otro 40% de la muestra cree que el silencio sí es un elemento que se pueda cuantificar y objetivar desde la perspectiva de la lingüística. Como ocurre con la palabra, consideran que el silencio también tiene diferentes significados e interpretaciones, aunque sea difícil su enseñanza en niveles bajos. El 20% restante se siente inseguro al responder la pregunta, ya que consideran que cada persona necesita diferentes momentos para el silencio y que realizando estudios sobre este signo se pueden obtener resultados interesantes.

En décimo lugar, quisimos ir un poco más allá y adentrarnos en las dos dimensiones del silencio. Donde planteamos la pregunta *¿Conoces la doble dimensión del silencio: el silencio de los místicos y filosóficos y el silencio de los semiólogos y lingüistas?* Solamente un 40% respondió que sí, mientras que el 60% fue honesto y confesó no conocer la doble dimensión del silencio. Este porcentaje se corresponde con la pregunta anterior.

Así que habiéndoles proporcionado un pequeño resumen acerca de la doble dimensión del silencio a pie de página de la encuesta, enunciamos la siguiente pregunta: *¿Cuál de los dos silencios crees que es más importante aplicar en tus clases de español? ¿Por qué?* El 40% de los encuestados considera que ambos silencios son importantes de aplicar en sus clases de español, mientras que un 30% se decanta por enseñar el silencio de los místicos y filosóficos de manera que ayude a sus alumnos a reflexionar en su interior y escuchar a los demás. Un 20% dice que solamente aplicaría el silencio de los

semiólogos y lingüistas, ya que es el que tiene relación directa con el acto comunicativo. Por otro lado, el último informante no comprendió bien la doble dimensión del silencio respondiendo de manera contradictoria a la pregunta que se planteaba, donde considera que el silencio de los semiólogos es más importante y, que este, es esencial para dar a los alumnos tiempo para pensar.

Siguiendo esta misma línea, para conocer si consideran si es sencillo incluir los significados de los silencios comunicativos en sus programaciones de aula, les preguntamos *¿Crees que es sencillo incluir los significados de los silencios comunicativos en tus programas de aula? ¿Por qué?* El 30% de los docentes cree que es sencillo incluir el significado de los silencios comunicativos en sus programas de aula, incluso alguno declara ya hacerlo y, otro defiende que es más sencillo de incluirlos a partir del nivel *Umbral* B1. Este dato coincide con las creencias de la pregunta anterior, donde prácticamente mismo porcentaje se inclina por esta enseñanza del silencio. El 70% restante considera que no es sencillo incluirlos en sus programas de aula, ya que no es un elemento que se pueda definir fácilmente y crea confusión en el aprendizaje; otro informante considera que no es sencillo porque proviene de una cultura donde no se valora el silencio; otro confiesa que posee escasa formación acerca de este signo y desconoce cómo podría incluirlo en su programación, sobre todo cuando piensa en cómo evaluarlo y con qué instrumento podría hacerlo; añaden que los significados de esos silencios comunicativos adquieren diferente valor en cada cultura y que en determinadas situaciones puede llegar a ser un elemento demasiado abstracto.

En este sentido, respecto a la pregunta *¿Te gustaría ampliar tus conocimientos acerca del signo del silencio?* El 100% de los participantes respondió que sí. Así, que para resolver esta duda que planteamos, formulamos la cuestión final *¿En qué dimensiones te gustaría ampliar el conocimiento?* A lo que el 80% confesó que les gustaría ampliar el conocimiento en ambas dimensiones, el 10% en el silencio de los místicos y filósofos y, el 10% restante, en el silencio de los semiólogos y lingüistas. Ningún participante mostró desinterés por ampliar dicho conocimiento acerca del signo del silencio.

CONCLUSIONES

Este Trabajo de Fin de Máster ha analizado el silencio como elemento de la CNV y la habilidad en su uso, componente de la competencia comunicativa del español. El análisis contrastivo que hemos realizado acerca de este signo nos ha ayudado a superar la concepción del silencio habitual en los estudios de la comunicación no verbal y abrimos entre la existente en los filósofos y encontrar de esta manera, algún modo de unir filosofía y lingüística. Podemos afirmar, tras su elaboración, que tanto los objetivos específicos como el objetivo general, han sido alcanzados:

- Hemos concretado la relación entre lengua y cultura, sobre la base de la interculturalidad.
- Hemos definido el concepto de CNV y destacado el silencio como signo en el acto comunicativo.
- Hemos realizado una aproximación conceptual sobre las diferencias interculturales en torno al silencio existente en la cultura española y la turca.
- Hemos diseñado una encuesta para analizar y conocer qué valor adquiere el signo del silencio en el acto comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras para los profesores de ELE en Estambul.
- Hemos roto con la ambigüedad, incomunicación y malentendidos propios de las diferencias culturales descifrando las creencias que tienen los docentes de ELE acerca del silencio como signo comunicativo.

Para realizar esta investigación y desarrollar estos objetivos fue necesario partir de la pregunta sustancial que se planteó en la introducción del trabajo: ¿no se pretende en la enseñanza de segundas lenguas que nuestros alumnos sean usuarios competentes dentro de la lengua que están aprendiendo y formarlos tanto en la verbalidad como en la no verbalidad, incluso en situaciones de mayor complejidad? De esta primera pregunta pudimos desarrollar la hipótesis del trabajo: las creencias de los informantes -positivas y negativas acerca del silencio, tanto en su cultura como en la cultura turca- permitirán, posteriormente, tratarlas e intervenirlas desde la matriz donde germina el impedimento de la introducción del signo del silencio en su doble dimensión dentro del aula de ELE.

En este sentido, a continuación presentamos unas conclusiones generales respecto a cada uno de los tres apartados de la encuesta para, posteriormente, finalizar con unas conclusiones generales acerca del trabajo que nos compete.

En relación al primer apartado de la encuesta que hace referencia al *Perfil de los informantes y datos básicos sobre su aula de español*, podemos concluir que la procedencia cultural de los docentes, las características culturales de la comunidad donde han socializado, el contexto educativo donde se ha producido su aprendizaje y personalidad (macro, meso y micro sistemas educativos) ha influido en sus creencias y valores culturales. Por tanto, su percepción hacia el signo del silencio y su posterior inclusión en las aulas de español, quedará sujeto a sus bases culturales y a su previa formación en este signo.

En consecuencia, consideramos que el estilo de aprendizaje reflexivo-teórico predomina en los aprendientes menos jóvenes, puesto que provienen de una enseñanza más tradicional y autoritaria que lo más jóvenes. Aunque estos últimos también provengan de este estilo de enseñanza reflexiva, tienen una creencia menos arraigada y sometida que los primeros. Los cambios sociales y la democratización del país les permite tener una mentalidad más abierta posicionándose en un estilo más activo-pragmático. Así, los docentes al conocer el entorno que rodea y envuelve a sus estudiantes, adaptan sus métodos de enseñanza al grupo. Entendemos que los enseñantes comprenden el proceso de pluriculturalismo y todo lo que ello engloba, en el que la lengua es un medio de acceso a la cultura y a sus manifestaciones. Se entiende del mismo modo que, aquellos que utilizan un método en concreto limitan su práctica docente, sumiéndose a un dogmatismo que hoy día queremos evitar a toda costa.

En segundo lugar, respecto al apartado de la encuesta que hace referencia a la *comunicación no verbal* podemos verificar que los docentes de ELE poseen creencias positivas hacia estos elementos del lenguaje. Pues consideran que el dominio del sistema verbal no es suficiente para formar alumnos verdaderamente competentes, sino que es necesario que los discentes, aprendan junto a estos, los elementos no verbales.

Al contrario de lo que justificamos en la introducción, refutamos parcialmente la idea de que los elementos no verbales no estén incluidos en sus programas de aula. Aunque la mayoría de los docentes traten la equivalencia de los signos no verbales españoles y turcos y los incluyan en sus programaciones, encontramos también aquellos

que consideran que su enseñanza no es importante. Por estos últimos es lógico pensar que, esta problemática, se debe a una escasa formación en la CNV.

Respecto al tercer apartado de la encuesta, *el silencio como signo comunicativo*, verificamos con las informaciones presentadas por los docentes de ELE en Estambul la hipótesis principal del trabajo, donde defendemos las creencias que estos presentan acerca de este signo.

En primera instancia, la mirada positiva que los docentes muestran hacia el silencio como encuentro y reencuentro con uno mismo cobra una práctica reflexiva. De acuerdo con el sentido que tiene lo místico para Wittgenstein, el silencio es entendido como algo profundo que surge en nuestra quietud, algo más profundo que lo que surge en la interacción, pues «de lo que no se puede hablar, hay que callar» (Wittgenstein, 1921). Demostramos y verificamos aquí cómo existe una principal visión en los profesores de ELE que nos muestra una realidad inefable que está detrás de la palabra y, con ello, queremos demostrar la importancia que se le concede al silencio como aquello que comunica mejor que las palabras. Pues si la palabra no es más que un medio para un fin, debemos mirar más allá de estas representaciones. Esto hará crecer su conciencia y, por lo tanto, ayudará a desarrollar en sus alumnos la competencia general -descrita por el MCER (2002)- «existencial» (saber ser) para, posteriormente, entender la realidad del silencio de los semiólogos y lingüistas. Cuanto más conocimiento tengan –tanto los profesores como los alumnos- sobre lo que este signo viene a significar tanto en su propia cultura como en la cultura meta, menos ansiedad se producirá durante el proceso de E/A de una L2/LE.

Como sabemos, los elementos de la CNV están presentes en el PCIC, ya que se enseñan junto a las funciones comunicativas de la lengua. Pero al contrario de lo que sucede con esto, los planes curriculares, manuales y programaciones de aula han optado por ignorar el signo del silencio y, por lo tanto, verificamos la idea principal de que los profesores hacen lo mismo, dotando a este signo de insignificancia en la comunicación humana. Hemos visto cómo el silencio es utilizado en el aula con fines académicos y, rara vez, es utilizado con fines comunicativos. La distinta percepción que se tiene del silencio enriquece a ambas culturas y se deduce que el contexto cultural que envuelve al aula favorecerá la inclusión de este signo, ya que es visto por sus aprendientes como un elemento positivo.

Por su parte, el desconocimiento de la doble dimensión del silencio por la mayor parte de los docentes de ELE puede deberse a la escasa formación que han obtenido durante su carrera profesional. A día de hoy existen interesantes ensayos y estudios sugestivos que abarcan la doble dimensión y que puede ayudarnos a ampliar nuestros conocimientos para incluir este signo dentro del currículo y programaciones de aula. Al igual que el desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas han de ser desarrolladas de forma integrada y que, los elementos de la CNV se enseñan junto a las funciones comunicativas de la lengua, lo mismo sucede con el signo del silencio, donde puede ser enseñado e integrado dentro del aula y por niveles (Cestero, 2007: 20).

Puesto que el silencio no es un objeto tangible, quizá esta sea la razón por la que es tan difícil su comprensión para muchos. Definirlo como signo aberrante, abstracto, que es difícil su descodificación, que en nuestra cultura es percibido como un elemento incómodo que surge en la interacción, serán razones suficientes para aumentar la desmotivación en su aprendizaje por parte de los propios profesores. Debemos cambiar esta percepción en la enseñanza para que aumente el interés por el aprendizaje de este signo. De esta manera, el aula se convertirá en espacio de comunicación, donde silencio y palabra conviven en armonía.

En resumen, haber mostrado el signo del silencio nos ha permitido acallar las voces internas de los profesores por un breve intervalo de tiempo, con el fin de reflexionar acerca de la importancia de escuchar al otro, de escuchar sus propias voces, la de sus alumnos y de crear un silencio que conexas ambas culturas.

Sabemos que el contenido del trabajo es complejo y que no podemos objetivar todos los datos recogidos a una misma población. Por ello, el diseño del cuestionario, difundirlo y haber conseguido datos reales nos ha permitido cumplir con el propósito de demostrar la falsación de nuestra hipótesis principal. Y la realidad es que, los docentes de ELE, tienen una baja autopercepción ante tal signo y no tienen formación suficiente acerca del silencio como signo comunicativo, por lo que obvian su importancia en el proceso comunicativo y lo utilizan para otros fines académicos.

Defendemos, en este sentido, que la doble dimensión del silencio –el de los semiólogos y sociolingüistas y, el de los místicos y filósofos- presenta variación sociocultural, por esto mismo uno y otro silencio interesan al profesor de ELE. Además, el silencio de los místicos y filósofos le interesa en la medida en que representa un hecho

básico: aprender una L2/LE consiste en aprender a hablar esa lengua, pero también aprender una L2/LE exige aprender a callar las voces internas y externas, y a escuchar. A escuchar al profesor y a los hablantes nativos, porque sin ese silencio el aprendizaje es limitado, a veces, inexistente.

En relación al diseño del cuestionario, cabe destacar que las preguntas abiertas requieren reflexión y quietud para ser contestadas. Un inconveniente que encontramos es que, los profesores a medida que completaban la encuesta, fueron abandonando su participación contestando solamente las preguntas cerradas. Dado que el silencio es un elemento cuyas interpretaciones e inferencias están sujetas al individuo que lo piensa, no pudimos introducir en este apartado preguntas cerradas. De haberlo hecho, hubiéramos condicionado las respuestas de los informantes, no consiguiendo sinceridad y honestidad en sus respuestas.

Para finalizar, este Trabajo Final de Máster no es más que un punto de partida para, en primer lugar, tomar conciencia acerca de esta realidad trascendente y, segundo lugar, realizar futuras investigaciones. En este último sentido, este signo ha de ser rescatado de su olvido para incluirlo en los programas de formación para el profesorado de ELE, que permita trabajar metacognitivamente con el docente. Trabajarlo desde la matriz y suplir estas carencias nos ayudará a formar alumnos verdaderamente competentes como bien defiende el MCER. Si este elemento no es tenido en cuenta desde el lugar donde germina el problema, seguirá siendo objeto de olvido para la mayoría de los profesores. En segundo lugar, aunque no esté recogido en el MCER, ni en el PCIC, al menos despertaremos en la conciencia de los docentes su existencia. Adquirirán de este modo conocimientos suficientes, recursos y la suficiente competencia como para incluirlo y enseñarlo en sus clases de español, con el fin de formar usuarios verdaderamente competentes incluso en situaciones de mayor complejidad. Si los docentes conocemos esa la doble dimensión del silencio, no tiene por qué provocar ansiedad en su enseñanza y, en consecuencia, en su aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997-2018). Competencia intercultural. *Diccionario de términos clave de ELE*. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm). Consulta: 09 de julio de 2018.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997-2018). Enfoques culturales. *Diccionario de términos clave de ELE*. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquesulturales.htm). Consulta: 09 de julio de 2018.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid. Instituto Cervantes-Biblioteca ELE. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf). Consulta: 17 de septiembre de 2018.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997-2018). Método silencioso. *Diccionario de términos clave de ELE*. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo_silencioso.htm). Consulta: 29 de julio de 2018.
- CESTERO MANCERA, A. M^a. (2014). “Comunicación no verbal y comunicación eficaz”, en *ELUA. Estudios de lingüística. Universidad de Alicante*, nº 28, 125-150. (https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48503/1/ELUA_28_05.pdf). Consulta: 27 de abril de 2018.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Instituto Cervantes-Anaya. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf). Consulta: 10 de julio de 2018).
- CORRALES NAVARRO, E. (2011). “El lenguaje no verbal: un proceso cognitivo superior indispensable para el ser humano” en *Revista Comunicación*, Vol. 20, nº 1, 46-51. (<http://studylib.es/doc/5389337/el-lenguaje-no-verbal--un-proceso-cognitivo-superior-indi...>). Consulta: 16 de julio de 2018.
- DÖRNEY, Z. (2011). *Research methods in Applied Linguistics*. Oxford. Oxford University Press.

- D'ORS, P. (2012). *La biografía del silencio*. Madrid: Biblioteca de Ensayo. Siruela.
- FERNÁNDEZ-CONDE RODRÍGUEZ, M. (2004). “La enseñanza de la comunicación no verbal en un curso del Español de los Negocios según la ELMT”. Memoria de Máster. Universidad de Antonio de Nebrija. (<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:7d10d11d-38a8-4168-9c5c-303cdc99767e/2004-bv-02-07fernandez-conde-pdf.pdf>). Consulta: 9 de julio de 2018.
- GARRIGA INAREJOS, R. (2013). “El silencio como límite comprensivo: una aproximación a su aplicación en las propuestas artísticas de Shimon Attie y Alfredo Jaar”, en *EIKASIA. Revista de filosofía*, 325-334. (<http://www.revistadefilosofia.org/50-29.pdf>). Consulta: 8 de julio de 2018.
- GONZÁLEZ, E. O. (2015). “El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE a través del uso de imágenes”. Trabajo Fin de Máster. Dirigido por: Virginia González García. CIESE-Comillas, Universidad de Cantabria. (<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:514104ea-556c-44ae-bae6-02095de6b802/bv20161726elenaolavarri-pdf.pdf>). Consulta: 12 de julio de 2018.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid. Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm). Consulta: 4 de julio de 2018.
- JOVÉ, J. (1998). *El “ensayo contemporáneo”*. Lleida: Edicions Universitat de Lleida. (<https://books.google.es/books?id=bgUqqWIPICoC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>). Consulta: 16 de julio de 2018.
- MARTÍ SÁNCHEZ, M. (2004). “En los límites del lenguaje: los silencios positivos”. Actas del V Congreso de Lingüística General: León 5-8 de marzo de 2002 / coord. por Milka Villayandre Llamazares, nº 2, 1887-1897. Madrid: Arco/libros. (https://portal.uah.es/portal/page/portal/epd2_profesores/prof121854/publicacion_es). Consulta: 29 de marzo de 2018.
- MARTÍNEZ GILA, P (2007). “El español en Turquía”, en *El español por países*. Anuario 2006/2007, Instituto Cervantes, 2007, pp. 343-346. (https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_76.pdf). Consulta: 10 de julio de 2018.
- MATEU SERRA, R. (2001). “El lugar del silencio en el acto comunicativo” (tesis doctoral). Universitat de Lleida, Cataluña.

- (<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8173/trms1de3.pdf>). Consulta: 5 de abril de 2018.
- MÉNDEZ GUERRERO, B. (2014). “El silencio en el aula de ELE. Propuesta taxonómica y metodológica para su didáctica”, en *Didáctica. Lengua y literatura*, vol. 26, 305-328. (<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/46842>). Consulta: 28 de febrero de 2018.
- MÉNDEZ GUERRERO, B. (2016). “Funciones comunicativas del silencio: variación social y cultural”, en *LinRed: Lingüística en la Red-UAH*, nº 8, 1-22. (http://www.linred.es/numero13_2_monografico_Art5.html). Consulta: 16 de febrero de 2018.
- MÉNDEZ GUERRERO, B. (2014). “Los actos silenciosos en la conversación en español. Estudio pragmático y sociolingüístico” (tesis doctoral). Universitat de les Illes Balears, Islas Baleares. (www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/284238/tbmg1de1.pdf?sequence=1). Consulta: 5 de abril de 2018.
- MÉNDEZ GUERRERO, B. (2014). “¡Mira quién calla! La didáctica del silencio en el aula de ELE”, en *RILE: Revista Internacional de Lenguas Extranjeras. International Journal of Foreign Languages*, suplemento del nº 3. (<http://www.raco.cat/index.php/RILE/article/view/292601>). Consulta: 20 de febrero de 2018.
- MURIAS ROMÁN, R. (2016). *Signos no verbales españoles y turcos: estudio comparativo para su aplicación a la enseñanza de ELE* (tesis doctoral). Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares. (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=142311>). Consulta: 5 de abril de 2018.
- NÍKLEVA, D. G. (2012). “Educación para la convivencia intercultural” en *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura* 2012, Nº 757: 991-999. (<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1519>). Consulta: 10 de julio de 2018.
- PARTAL, S. A. (2018). *Las virtudes de lo ausente: felicidad en la poesía española contemporánea*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. (https://books.google.es/books?id=TJpaDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Consulta: 12 de septiembre de 2018.

- PAZ, O. (1990). "Nuestra lengua". Discurso inaugural. Congreso de Zacatecas. (<http://congresosdelalengua.es/zacatecas/inauguracion/paz.htm>). Consulta: 11 de julio de 2018.
- PINO, C. C. (ed.) (1992). *El silencio*. Madrid: Alianza Universidad.
- RAMÍREZ GONZÁLEZ, L. "El significado del silencio y el silencio del significado", *El Silencio* (Ed. CASTILLA DEL PINO, C.). Madrid: Alianza Editorial, 1992, 15-45.
- RULICKI, S. & CHERNY, M. (2007). *Comunicación no verbal: cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos*. Buenos Aires: Granica. (https://books.google.es/books?id=ui7ZKBtZQQ0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Consulta: 20 de julio de 2018.
- SERRA, R. M. (2001). "El lugar del silencio en el proceso de comunicación" (tesis doctoral). Universitat de Lleida. Departament de Filologia Clàssica, Francesa e Hispànica, Lleida. (<http://hdl.handle.net/10803/8173>). Consulta: 25 de marzo de 2018.
- VÁSQUES ROCA, A. (2016). Wittgenstein: Mística, Filosofía y Silencio. Publicaciones: *Revista Almiar*. (<https://margencero.es/almiar/wittgenstein-mistica-filosofia-y-silencio/>). Consulta: 20 de julio de 2018.
- VILLANUEVA MACÍAS, F. J. (2007). "Me callo luego no existo. El silencio no deseado en la enseñanza de ELE", en *Dialnet* 2007, vol. 3, 1073-1086. (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470166>). Consulta: 3 de abril de 2018.

ANEXOS

ANEXO I. Cuestionario: El silencio en la enseñanza de la comunicación no verbal a aprendientes turcos de ELE.....	60
ANEXO 2. Datos conjuntos del cuestionario <i>online</i> : El silencio en la enseñanza de la comunicación no verbal a aprendientes turcos de ELE.....	66

ANEXO I. Cuestionario: El silencio en la enseñanza de la comunicación no verbal a aprendientes turcos de ELE

Página 1

El silencio es un hecho universal, sujeto a factores culturales y contextuales, que en último término siempre se presenta como un acto individual. Esto, unido a su propia naturaleza, lo convierte en un fenómeno ambiguo que comunica queriendo o sin querer hasta en su más profunda quietud. Así se convierte en un elemento muy especial dentro de la comunicación no verbal, cuyo uso e interpretación exige competencia.

Esta encuesta está dirigida a conocer la percepción que vosotros, profesores de ELE en Estambul, tenéis acerca del silencio como elemento de la comunicación no verbal en vuestras clases de español. Antes será necesario conocer unos datos básicos sobre vosotros y vuestra aula.

Agradezco mucho vuestra colaboración, es muy importante para la investigación que estoy realizando sobre el silencio en el aula de ELE.

Un poco de información sobre ti y tu aula de español...

1. Tu sexo:

- ☐ Mujer
- ☐ Hombre

2. ¿Eres profesor/a de ELE nativo/a español/a?

- ☐ Sí
- ☐ No. Soy nativo...

3. ¿Conoces el entorno que envuelve y/o rodea a tus estudiantes?

- ☐ Sí
- ☐ No

4. ¿Cuál es el estilo de aprendizaje de tus aprendientes? Marca tantas opciones como corresponda.

El estilo reflexivo-teórico viene condicionado por una enseñanza tradicional, al contrario de lo que sucede con el estilo activo-pragmático, donde el error es visto como fuente de aprendizaje.

Nota: si no tienes muy claro a qué tipo de aprendiente corresponde cada uno, echa un vistazo al pie de página¹⁴.

- ☐ Estilo activo
- ☐ Estilo pragmático
- ☐ Estilo reflexivo
- ☐ Estilo teórico

5. ¿Qué método de enseñanza predomina en tus clases de español? Marca tantas opciones según corresponda.

- ☐ Método tradicional
- ☐ Método natural o directo
- ☐ Métodos estructurales
- ☐ Métodos humanistas o alternativos
- ☐ Enfoque comunicativo
- ☐ Enfoque por tareas
- ☐ Otros...

¹⁴ Breve definición sobre los estilos de aprendizaje:

Estilo activo: prefieren vivir la experiencia, se implican en el proceso de aprendizaje pensando que hay que intentarlo todo al menos una vez. Son flexibles, arriesgados, espontáneos, improvisadores, descubridores de su propio aprendizaje y no tienen prejuicios.

Estilo pragmático: llevan a la práctica los contenidos de aprendizaje lingüístico, actúan de forma inmediata y segura, además, se implican sin prejuicios en nuevas experiencias. También son prácticos, directos, eficaces y realistas. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan. Su filosofía es: "siempre se puede hacer mejor; si funciona es bueno".

Estilo reflexivo: prefieren reflexionar sobre la experiencia. Son alumnos receptivos, analíticos, exhaustivos, observadores, cuidadosos y lentos. Prefieren considerar todas las alternativas posibles, ya que no les gusta intervenir hasta que consideran dominada la situación.

Estilo teórico: tienen a sacar conclusiones de la experiencia. Son alumnos: lógicos, disciplinados, ordenados, sintéticos y razonadores. Tienden a ser perfeccionistas en la clase de ELE, integran los hechos lingüísticos a teorías coherentes y sienten preferencia por analizar la gramática, buscan siempre hipótesis, modelos y porqués.

6. ¿A qué nivel de referencia pertenecen tus aprendientes?

☐ A1

☐ A2

☐ B1

☐ B2

☐ C1

☐ C2

Respecto a la comunicación no verbal...

- 7. ¿Crees que estos elementos tienen la misma carga comunicativa que los elementos de la gramática y el vocabulario del español? ¿Por qué?**
- 8. ¿Piensas que es igual de importante su enseñanza? ¿Por qué?**
- 9. ¿Tratas en tus clases de español la equivalencia de signos no verbales españoles y turcos?**
- ☐ Sí
 - ☐ No
- 10. ¿Incluyes los signos no verbales en tus programas de aula o los enseñas de manera esporádica si la situación comunicativa lo requiere?**
- ☐ Los incluyo en los programas de aula
 - ☐ Los enseño de manera esporádica
 - ☐ Otros...

Respecto al silencio como signo comunicativo...

- 11. La primera palabra que te viene a la cabeza cuando piensas en el silencio es...**
- 12. ¿Cómo lo definirías?**
- 13. ¿Es importante el silencio en tu aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué?**
- 14. ¿Conoces lo que el silencio puede significar en la cultura española?**
- 15. ¿Conoces lo que el silencio puede significar en la cultura turca?**
- 16. ¿Tienes miedo a los silencios en el aula, por lo que los evitas cuando surgen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué?**
- 17. ¿Crees que para tus alumnos el silencio puede ser un elemento incómodo que surge en la interacción mientras hablan la lengua extranjera que aprenden?**
- 18. Estambul es una ciudad de más de 15 millones de habitantes, donde la hiperinformación y la hipercomunicación habitan en el día a día de sus calles, ¿crees que esto puede ser un motivo para que los estudiantes no tengan momentos de reflexión y pensamiento que los ayude a callar los ruidos y a escuchar a los demás?**
 - ☐ Sí
 - ☐ No
 - ☐ Otros motivos...
- 19. ¿Crees que el silencio es un elemento cuantificable y objetivable? ¿Por qué?**

20. ¿Conoces la doble dimensión del silencio: el de los místicos y filósofos y el de los semiólogos y sociolingüistas¹⁵?

A pie de página encontrarás el significado de la doble dimensión del silencio.

☐ Sí

☐ No

21. ¿Cuál de los dos silencios crees que es más importante aplicar en tus clases de español?

22. ¿Crees que es sencillo incluir los significados de los silencios comunicativos en tus programas de aula? ¿Por qué?

23. ¿Te gustaría ampliar tus conocimientos acerca del signo del silencio?

☐ Sí

☐ No

24. ¿En qué dimensión te gustaría ampliar el conocimiento?

☐ En el silencio de los místicos y filósofos

☐ En el silencio de los semiólogos y lingüistas

☐ En ambas

☐ En ninguna

¹⁵ El silencio de los místicos y los filósofos, es aquel que pertenece al ámbito de la comunicación más profunda, donde se supera a la palabra. Así entendido, el silencio es una realidad cualitativa, interpretable, sobre la que puede pensarse y escribirse, pero no es objetivable porque siempre dependerá de un sujeto que la piensa. Este silencio es más profundo e intenso que el anterior. Por su parte, los semiólogos y los sociolingüistas han definido el silencio como la ausencia de habla igual o superior a 1 segundo que se utiliza para comunicar (Poyatos, 2002; Camargo y Méndez, 2013b; Cestero, 2014). Para ellos, el silencio es un elemento paralingüístico que interactúa con las palabras y otros signos no verbales que se define por oposición a ellos, que le afectan las diferencias culturales y que funciona como unidad comunicativa que interviene en cualquier acto de comunicación humana y conlleva una porción variable del aporte comunicativo. En resumen, el silencio de los semiólogos y los lingüistas es un silencio físico: no emito por un momento ruidos; el de los filósofos, es un silencio también interior, porque me callo por dentro y escucho al otro.

ANEXO 2. Datos conjuntos del cuestionario *online*¹⁶: El silencio en la enseñanza de la comunicación no verbal a aprendientes turcos de ELE

El silencio en la enseñanza de la comunicación no verbal a aprendientes turcos de ELE

Un poco de información sobre ti y tu aula de español...

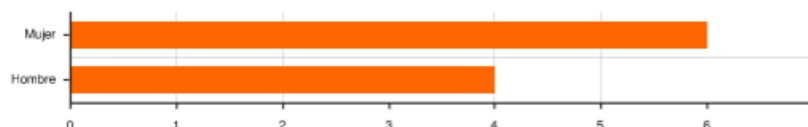
1. Tu sexo:

Número de participantes:

10

6 (60.0%): **Mujer**

4 (40.0%): **Hombre**



2. ¿Eres profesor/a de ELE nativo/a español/a?

Número de participantes:

10

8 (80.0%): **Sí**

2 (20.0%): **Otro**

Respuesta(s) desde el campo agregado:

- Colombiana

- española



3. ¿Conoces el entorno que envuelve y/o rodea a tus estudiantes?

Número de participantes:

10

10 (100.0%): **sí**

- (0.0%): **no**



¹⁶ Las encuestas individuales estarán al servicio de cualquier miembro del tribunal. Estas no fueron incluidas debido a su amplia extensión.

4. ¿Cuál es el estilo de aprendizaje de tus aprendientes? Marca tantas opciones como corresponda.

Número de participantes:

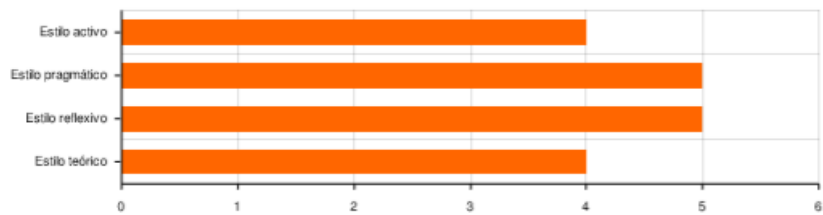
10

4 (40.0%): **Estilo activo**

5 (50.0%): **Estilo pragmático**

5 (50.0%): **Estilo reflexivo**

4 (40.0%): **Estilo teórico**



5. ¿Qué método de enseñanza predomina en tus clases de español? Marca tantas opciones según corresponda.

Número de participantes:

10

2 (20.0%): **Método tradicional**

2 (20.0%): **Método natural o directo**

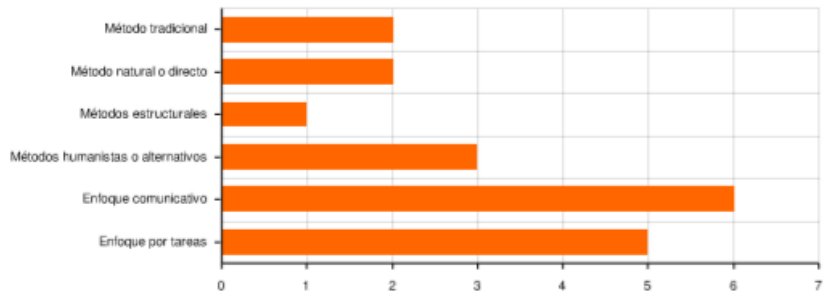
1 (10.0%): **Métodos estructurales**

3 (30.0%): **Métodos humanistas o alternativos**

6 (60.0%): **Enfoque comunicativo**

5 (50.0%): **Enfoque por tareas**

- (0.0%): **Otro**



6. ¿A qué nivel de referencia pertenecen tus aprendientes?

Número de participantes:

10

3 (30.0%): **A1**

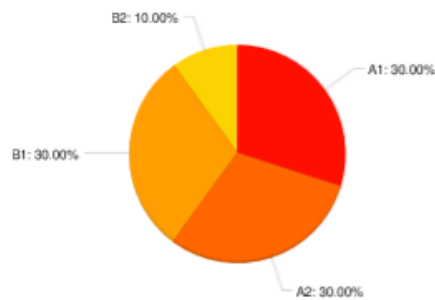
3 (30.0%): **A2**

3 (30.0%): **B1**

1 (10.0%): **B2**

- (0.0%): **C1**

- (0.0%): **C2**



Respecto a la comunicación no verbal...

7. ¿Crees que estos elementos tienen la misma carga comunicativa que los elementos de la gramática y el vocabulario del español? ¿Por qué?

Número de participantes: 10

- Sí, porque completan en muchas situaciones la intención del mensaje.
- No. Es indudable que tienen una importante carga comunicativa, pero menos que la lengua
- Sí, aunque a los alumnos les interesa más aprender los elementos verbales
- Sí. El modo de mirar cuando se dice una frase, la entonación con la que la decimos, el silencio ante una afirmación, los gestos con los que acompañamos o respondemos a un acto comunicativo... Todos estos ejemplos forman parte de nuestras comunicaciones diarias por lo tanto han de ser enseñados junto con las palabras o las estructuras de una lengua, sobre todo si no somos nativos de la lengua o conocedores de su cultura.
- Sí, la comunicación no verbal también es fuente de aprendizaje
- Son elementos muy importantes, y eso es un hecho. La comunicación no verbal acompaña a la comunicación verbal, y ayuda a las personas a interpretar un mensaje.
- Sí, porque tienen una alta carga comunicativa sobre las intenciones, sentimientos y personalidad de nuestros estudiantes
- Sí, ya que la comunicación no verbal es igual de importante que la verbal a la hora de relacionarse.
- No, porque la comunicación no verbal presenta un mayor porcentaje que la verbal.
- No. Porque la comunicación no verbal es un complemento a la verbal, que es mas importante.

8. ¿Piensas que es igual de importante su enseñanza? ¿Por qué?

Número de participantes: 10

- Sí, porque muchas veces en los gestos descubrimos la verdadera intención de nuestro interlocutor.
- Sí es muy importante, porque no siempre es igual y además, en niveles iniciales ayuda a comunicar mucho más con menos lengua
- Sí, porque nos ayudan a completar el mensaje que transmitimos
- La comunicación no verbal es igual de importante o más tanto en la enseñanza del español como en la enseñanza de cualquier otra lengua. La comunicación es un acto muy amplio que se realiza no sólo con la palabra, sino también con la mirada, los gestos, la entonación o el propio silencio. Por lo tanto, es primordial dar cabida a todos estos elementos dentro de un aula de enseñanza de lengua.
- Sí, porque está implícita dentro de la comunicación y muchas veces da más información que las propias palabras
- La comunicación no verbal y el silencio forman parte de la comunicación entre los seres humanos en cualquier cultura, inevitablemente. El concepto en España de estos factores no se tiene muy en cuenta a diferencia de otros países.
- Sí, porque nos permite inferir cómo se sienten los estudiantes, qué rasgos dominan su personalidad o cuáles son sus intenciones de aprendizaje en clase.
- Sí, puesto que la comunicación no verbal aumenta el aprendizaje del idioma del individuo de una manera muy significativa.
- No. La enseñanza de la comunicación verbal es más rápida y teórica que la no verbal, la cual se aprende practicando. Por tanto, se deben de complementar.
- No. La comunicación verbal se debe adquirir antes que la no verbal .

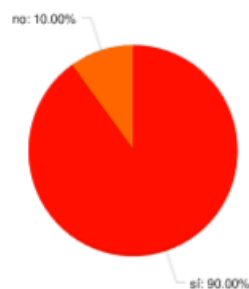
9. ¿Tratas en tus clases de español la equivalencia de signos no verbales españoles y turcos?

Número de participantes:

10

9 (90.0%): sí

1 (10.0%): no



10. ¿Incluyes los signos no verbales en tus programas de aula o los enseñas de manera esporádica si la situación comunicativa lo requiere?

Número de participantes:

10

6 (60.0%): Los incluyo en los programas de aula

4 (40.0%): Los enseño de manera esporádica

- (0.0%): Otro



Respecto al silencio como signo comunicativo...

11. La primera palabra que te viene a la cabeza cuando piensas en el silencio es...

Número de participantes: 10

- Calma
- Tranquilidad
- reflexión
- Son dos. Reflexión y paz.
- Paz
- Pensamiento
- Reflexión
- reflexión.
- Respeto.
- Reunión.

12. ¿Cómo lo definirías?

Número de participantes: 10

- El silencio es aquello que surge en una situación en la que no hay ruidos
- Espacio personal reflexivo
- asimilación de contenidos
- Ausencia de sonido.
- Momento de reflexión interior
- Lo considero parte del acto comunicativo. Los silencios pueden tener significado e interpretación.
- Siguiendo a Max Scheler, representante de la fenomenología comprensiva, caracteriza al individuo por su capacidad de silencio, diciendo: "La comprensión de uno mismo, que es la primera condición requerida para que una persona pueda hacer entender a otra (....) lo que es, lo que piensa, lo que desea, lo que ama, etc., depende y muy estrechamente de la técnica del silencio"
- Momentos para pensar y analizar información.
- Situación de reflexión.
- No hablar, callarse.

13. ¿Es importante el silencio en tu aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué?

Número de participantes: 10

- Sí, porque ayuda a los alumnos a concentrarse mejor por su condición de reflexivos y teóricos
- Sí, porque es necesario que el alumno piense acerca de lo trabajado
- durante la explicación sí
- En lo relativo al silencio como parte del aprendizaje de la lengua sí, puesto que en cada cultura el silencio tiene una importancia y un uso determinado y es importante que los alumnos conozcan esos usos. lo
- Sí, pienso que los momentos de silencio ayudan al alumnado a comprender los aprendizajes interiorizándolos. Por otra parte, pienso que les ayuda a conocerse a ellos mismos y sus pensamientos.
- Sí. Es importante que cuando se comuniquen haya momentos en los que el silencio está presente. Forma parte del proceso y parte de la cultura turca, y no es negativo adaptarlo al aprendizaje de una segunda lengua.
- Sí, porque mejora la concentración y la reflexión de los estudiantes en clase.
- Sí, ya que permite a los estudiantes concentrarse de una manera más profunda y asimilar mejor los contenidos.
- Sí, porque el silencio es útil para tomar conciencia de la propia práctica educativa y del proceso de enseñanza-aprendizaje que llevan los alumnos.
- Sí. Porque es importante para la concentración y la atención.

14. ¿Conoces lo que el silencio puede significar en la cultura española?

Número de participantes: 10

- Sí
- No sé si entiendo muy bien la pregunta, pero creo que puede hacer referencia a lo incómodos que nos sentimos en silencio cuando estamos con alguien
- Sí, para los hablantes hispanos es un elemento incómodo
- Sí.
- En la cultura española no se valora el silencio, en ocasiones resulta hasta incómodo.
- Como he dicho previamente, creo que en España tiene un sentido muy diferente. Inconscientemente, el silencio no es cómodo. Las personas quieren hablar y que las hablen, estar con alguien tomando un café por ejemplo y no hablar durante un período de tiempo puede volverse muy incómodo para ambos.
- Algo negativo, la cultura española tiende a asociar ruido con alegría, con el hecho de relacionarse con los demás.
- Momentos incómodos o tensos.
- En la cultura española el silencio estando grupos por resulta incómodo, aburrido... tiene connotación negativa.
- Es un momento de incomodidad, de aburrimiento del que se intenta salir rápidamente.

15. ¿Conoces lo que el silencio puede significar en la cultura turca?

Número de participantes: 10

- No
- Es una cultura mucho más silenciosa, contemplativa y tranquila que la nuestra
- No del todo, llevo poco tiempo dando clases de español en el país
- Sí.
- En la cultura turca, por el contrario, el silencio se valora de forma positiva y necesaria.
- Es parte de ella, algo normal. El silencio es parte del hecho comunicativo y una ayuda para construir nuestros pensamientos.
- Depende del contexto en el que se inserte el silencio...
- Un elemento venerado.
- Veneran el silencio.
- En la cultura turca veneran el silencio

16. ¿Tienes miedo a los silencios en el aula, por lo que los evitas cuando surgen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué?

Número de participantes: 10

- Sí, porque en la cultura española nos parecen incómodos y siempre los evitamos
- No, los fomento, son necesarios
- no
- No. Ya hemos dicho que los silencios son parte importante de la comunicación, por eso es necesario que cuando existen se identifique su naturaleza y se trabaje en consecuencia.
- No tengo miedo a los silencios porque considero que son necesarios
- No los tengo miedo, como ya he expuesto.
- No, porque son parte importante del proceso de reflexión en el aula.
- No, los silencios no tienen por qué ser nada malo ni incómodo, así que no los temo.
- No, porque tienen su utilidad.
- No, porque es parte de su cultura y hay que entenderlo

17. ¿Crees que para tus alumnos el silencio puede ser un elemento incómodo que surge en la interacción mientras hablan la lengua extranjera que aprenden?

Número de participantes: 10

- No porque ellos están acostumbrados por su cultura a que haya momentos de silencios comunicativos
- No para los turcos en general
- a veces
- Sí, seguro que lo es, pero por eso mismo debemos ayudarles a entender su uso y significado.
- No
- Por su condición natural no es incómodo. Puede serlo, en un principio, si interactúan con una cultura en la que el silencio es conceptualizado de otra manera. Es cierto que para un nativo español que no conozca esta cultura podría ser un poco extraño al principio.
- Depende del estudiante, de sus percepciones, creencias, etc...
- Puede que sí, ya que el silencio para ellos puede significar dudas con respecto al lenguaje y al desconocimiento de las estructuras para expresarse correctamente.
- No, para ellos no es incómodo.
- No

18. Estambul es una ciudad de más de 15 millones de habitantes, donde la hiperinformación y la hipercomunicación habitan en el día a día de sus calles, ¿crees que esto puede ser un motivo para que los estudiantes no tengan momentos de reflexión y pensamiento que los ayude a callar los ruidos y a escuchar a los demás?

Número de participantes:

10

6 (60.0%): Sí

4 (40.0%): No

- (0.0%): Otro



19. ¿Crees que el silencio es un elemento cuantificable y objetivable? ¿Por qué?

Número de participantes: 10

- No, porque cada persona lo va a interpretar de forma diferente
- No es fácil y menos para los españoles, tan poco dados a practicarlo
- Desde la perspectiva de la lingüística sí, pero pienso que es muy difícil su enseñanza en niveles bajos
- Sí, al igual que el resto de elementos. Responder correctamente con un gesto es igual de importante que hacerlo con una palabra, y ocurre lo mismo con el silencio. En cada cultura el silencio tiene un papel determinado y, aunque hay aspectos subjetivos en su uso, hay muchos otros que no lo son, al igual que ocurre con la palabra.
- No al 100%. Considero que cada persona necesita diferentes momentos para el silencio.
- Es complicado, pero probablemente a través de un estudio se puedan alcanzar interesantes conclusiones.
- No, es algo intangible...
- Sí, ya que dependiendo en qué momento se utilice puede significar una cosa u otra, ya que no es lo mismo un silencio para dar estructura a un ejercicio que uno para cambiar de actividad.
- No, es algo abstracto.
- Sí, porque puedes cuantificar el tiempo que se está en silencio

20. ¿Conoces la doble dimensión del silencio: el silencio de los místicos y filósofos y el silencio de los semiólogos y sociolingüistas?

Número de participantes:

10

4 (40.0%): sí

6 (60.0%): no



21. ¿Cuál de los dos silencios crees que es más importante aplicar en tus clases de español? ¿Por qué?

Número de participantes: 10

- Quizá el de los místicos en el sentido de que aprenden a escuchar al otro
- El de los semiólogos
- El de los místicos y filósofos, porque ayudan a los alumnos a reflexionar sobre lo que aprenden
- Ambos, aunque creo que sería necesario hacer hincapié en el filosófico. Es importante que los alumnos aprendan a la intención comunicativa de los silencios en la cultura determinada asociada a una lengua, pero es importante que aprendan a reflexionar en silencio y a escuchar a los demás, lo cual considero que en todas las culturas de hoy en día es un trabajo más laborioso y complicado debido a la sociedad hiperestimulada y "ruidosa" en la que viven la mayoría de los países.
- No utilizaría solamente un tipo de silencio. Para momentos de aprendizaje y reflexión utilizaría el silencio de los místicos y los filósofos, para momentos de debate en el aula el de los semiólogos y sociolingüistas.
- El silencio de los semiólogos y los sociolingüistas por su relación más directa con el acto comunicativo. De todos modos hay que apreciar el valor del otro silencio.
- Ambos
- El segundo, ya que es más útil en la enseñanza y el aprendizaje.
- El silencio de los místicos y filósofos para que los alumnos reflexionen en su interior.
- El de los sociolingüistas. Para dar a los alumnos tiempo para pensar

22. ¿Crees que es sencillo incluir los significados de los silencios comunicativos en tus programas de aula? ¿Por qué?

Número de participantes: 10

- No, porque no es un elemento que se pueda definir fácilmente y crea confusión en el aprendizaje
- No, ya lo hago
- Sí, pero quizá en niveles más altos, como a partir del B1
- No, no creo que sea algo sencillo. El silencio de los semiólogos o lingüistas es más sencillo de aplicar, pero el silencio reflexivo y de escucha a los demás es algo más difícil de abordar y que lleva un trabajo más profundo y consciente, y por lo tanto más reflexivo y costoso.
- No lo considero sencillo puesto que provengo de una cultura en la que no se valora el silencio
- Es complicado incluirlo. Al menos en base a mi formación, a pesar de que valoro la importancia del silencio (especialmente desde que resido en este país) reconozco que desconozco como podría incluirlo en mi programación, sobretodo si pienso en cómo puedo evaluarlo y con qué instrumento.
- Si es de un modo natural, sí
- No, ya que en determinadas situaciones puede llegar a ser algo demasiado abstracto.
- No, porque nuestras culturas son diferentes.
- No porque para nuestras culturas el silencio no es igual

23. ¿Te gustaría ampliar tus conocimientos acerca del signo del silencio?

Número de participantes:

10

10 (100.0%): sí

- (0.0%): no



24. ¿En qué dimensión te gustaría ampliar el conocimiento?

Número de participantes:

10

1 (10.0%): En el silencio de los místicos y filósofos

1 (10.0%): En el silencio de los semiólogos y lingüistas

8 (80.0%): En ambas

- (0.0%): En ninguna



